

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

La coparentalité et les difficultés de comportement
des enfants.

Par
Annie Brochu

Mémoire de recherche présenté à la Faculté d'éducation
en vue de l'obtention du grade de
Maître ès Sciences (M.Sc.)
dans le cadre du programme de
Maîtrise en psychoéducation

Août 2015
©Annie Brochu, 2015

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE

Faculté d'éducation

La coparentalité et les difficultés de comportement
des enfants.

Annie Brochu

a été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Thérèse Besnard, Directrice de recherche

Michèle Déry, Évaluateur externe

Marie-Josée Letarte, Évaluateur externe

Mémoire accepté le : 30 août 2015

SOMMAIRE

La présente étude s'intéresse à la coparentalité et désire apporter un éclairage supplémentaire sur l'influence des pratiques parentales sur les difficultés de comportement des jeunes enfants qui en sont à leurs premiers pas dans le milieu scolaire. Il a été démontré au fil des ans, dans la littérature scientifique, que des difficultés extériorisées qui arrivent précocement dans le début de la scolarisation du jeune peuvent avoir des effets néfastes à long terme (Gagnon, Boisjoli, Gendreau et Vitaro, 2006). Il est également démontré que des pratiques parentales négatives peuvent contribuer à exacerber de tels comportements et que des pratiques positives peuvent au contraire contribuer à réduire ce risque (Gagnon et Vitaro, 2008). Devant ces constats, il devient intéressant de comprendre comment l'effet combiné des pratiques parentales des pères et des mères d'une même famille peut influencer les difficultés de comportement de leur enfant. Alors qu'il y a une quarantaine d'années, seules les mères s'occupaient de l'éducation de leur enfant, les pères se sont taillé une place, petit à petit, dans l'exercice de ce rôle. La coparentalité, l'objet de cette recherche, tient donc son utilité du fait qu'elle considère les deux parents, à l'instar des nombreuses recherches qui ne mesurent que l'influence des pratiques parentales de la mère ou qui comparent l'influence du père à celle de la mère.

Un exercice de conceptualisation du phénomène de la coparentalité est nécessaire puisque, pour plusieurs chercheurs, il s'agit de la qualité de la relation entre le père et la mère. Dans cette étude, l'intérêt est plutôt porté sur l'effet combiné des pratiques parentales du père et de la mère, nommé ici le co-engagement. Plus précisément, le cumul et l'écart des pratiques des deux parents à l'intérieur d'une même famille. Peu d'études scientifiques se sont penchées sur cette vision de la coparentalité. Ainsi, cette précision a permis la création de variables associées au co-engagement pour en rendre l'étude possible. À partir des mesures des pratiques parentales des pères et des mères d'une même famille, la somme des pratiques a permis d'obtenir une variable tenant compte de la qualité des pratiques utilisées. Ensuite, la différence entre les pratiques parentales a permis de considérer l'écart des pratiques entre chaque couple parental.

Suite à la recension, trois objectifs principaux ont guidé la suite de la recherche. Les analyses ont été faites à partir d'un échantillon de 386 familles nucléaires intactes dont les deux parents ont participé à la cueillette de données et dont l'âge des enfants se situait entre 5 et 7 ans. Le plan des analyses comporte des corrélations et des régressions hiérarchiques. D'abord, le premier objectif était de vérifier le lien entre le cumul des pratiques parentales et le niveau de difficulté des enfants. Analysés indépendamment, les résultats démontrent que le cumul des pratiques positives et le cumul des pratiques négatives expliquent chacun une partie de la variance des difficultés de comportement des enfants. Le second objectif était de vérifier le lien entre le niveau de similitude des deux parents et les difficultés de comportements. Cette fois-ci, l'écart entre les deux parents, que ce soit au niveau des pratiques positives ou négatives, n'influence pas de façon significative la variance des difficultés de comportement. Enfin, le dernier objectif avait pour visée de vérifier si le niveau de similitude entre les deux parents pouvait avoir un effet modérateur sur le lien entre le cumul des pratiques parentales et les difficultés de comportement. Dans ce cas, seule la différence des pratiques parentales positives a un effet modérateur sur le lien entre le cumul des pratiques positives et les difficultés de comportement des enfants.

Les résultats de cette recherche viendront enrichir les informations déjà connues sur la coparentalité et les difficultés de comportement et apporter un éclairage supplémentaire aux intervenants désirant apporter conseil dans leur suivi aux parents. Enfin, devant le peu d'études sur le co-engagement, il serait intéressant d'approfondir ce phénomène dans de futures recherches.

REMERCIEMENTS

Je souhaite remercier ma directrice de recherche, madame Thérèse Besnard, qui m'a suivi, conseillé et respecté dans le rythme qu'il m'était possible et ce, tout au long de cette grande aventure.

Merci particulier à mon mari qui m'a toujours poussé et encouragé et à mes enfants qui ont acceptés de perdre leur maman durant certaines périodes.

TABLE DES MATIÈRES

UNIVERSITÉ DE SHERBROOKE	2
SOMMAIRE	3
REMERCIEMENTS.....	5
LISTE DES TABLEAUX.....	8
LISTE DES FIGURES.....	9
INTRODUCTION	10
LA PROBLÉMATIQUE	11
1. LES DIFFICULTÉS DE COMPORTEMENT EXTÉRIORISÉES	11
1.1 Définition des difficultés de comportement	11
1.2 Prévalence des difficultés de comportement	13
2. LES PRATIQUES PARENTALES DES DEUX PARENTS	14
2.1 La place du père dans la famille	14
2.2 Les pratiques parentales.....	16
2.3 La coparentalité	19
LA RECENSION DES ÉCRITS	24
1. MÉTHODE DE RECENSION.....	24
2. CARACTÉRISTIQUES DES ÉTUDES RECENSÉES.....	25
3. SYNTHÈSE DES RÉSULTATS	27
3.1 Études sur le co-engagement et les difficultés de comportement.....	27
3.2 Études sur le co-engagement et les compétences sociales	32
3.3 Synthèse générale et limites	34
4. OBJECTIFS DE L'ÉTUDE	36

LA MÉTHODOLOGIE	39
1. LE DEVIS DE RECHERCHE	39
2. DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON.....	39
2.1 Les participants.....	39
2.2 Déroulement	42
3. DESCRIPTION DES OUTILS	42
3.1 Outil de dépistage des difficultés de comportement.....	42
3.2 Les difficultés de comportement des enfants	43
3.2 Les pratiques parentales.....	44
3.3 Le co-engagement.....	45
3.3 L'alliance parentale.....	45
4. PLAN DES ANALYSES	46
RÉSULTATS	47
1. ANALYSE DESCRIPTIVES DES VARIABLES À L'ÉTUDE	47
2. LIENS ENTRE LE CO-ENGAGEMENT ET LES DIFFICULTÉS DE COMPORTEMENT.....	49
DISCUSSION.....	54
CONCLUSION	59
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	61
ANNEXE 1	66
ANNEXE 2	70
ANNEXE 3	75

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1 : Synthèse des études retenues.....	27
Tableau 2 : Données descriptives de l'échantillon.	41
Tableau 3 : Scores, moyennes et écart-types des variables à l'étude.	47
Tableau 4 : Corrélations entre la variable dépendante (difficultés de comportement selon les parents et l'enseignant) et les différentes variables indépendantes à l'étude.	49
Tableau 5 : Influence du co-engagement des pratiques parentales négatives sur les difficultés de comportement des enfants.	50
Tableau 6 : Influence du co-engagement des pratiques parentales positives sur les difficultés de comportement des enfants.	51

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Présentation des sous-catégories des pratiques parentales.....	17
Figure 2 : Schématisation du concept de la coparentalité	20
Figure 3 : Ligne de régression entre la somme des pratiques parentales positives et les difficultés de comportement.	53

INTRODUCTION

La présente recherche s'intéresse au lien entre la coparentalité et les difficultés de comportement des enfants. Plus précisément, ce projet vise à vérifier si une relation peut être établie entre le degré de similitude ou de différence des pratiques parentales entre les deux parents à l'intérieur d'une même famille et la présence de difficultés de comportement chez leur enfant.

Le premier chapitre fait état des connaissances concernant les difficultés de comportement des enfants et les pratiques parentales qui contribuent ou, au contraire, préviennent leur apparition. Les pratiques parentales des mères et des pères seront d'abord abordées sous l'angle spécifique de la coparentalité. Des définitions, des prévalences et des modèles théoriques viendront par la suite appuyer le propos.

Le second chapitre dresse un portrait des connaissances scientifiques liées à la coparentalité et les difficultés de comportement des enfants. Une synthèse des différents articles recensés y est d'abord présentée pour être par la suite analysée. Suivront les objectifs du présent mémoire de recherche qui découlent des limites et de la critique de la recension scientifique.

Le troisième chapitre présentera les détails de la méthodologie proposée. Celle-ci permettra d'atteindre les objectifs soulevés.

Enfin, les résultats seront exposés suite aux analyses statistiques. Pour conclure, une discussion terminera le présent mémoire de recherche.

PREMIER CHAPITRE

LA PROBLÉMATIQUE

Ce mémoire de recherche s'intéresse aux liens entre les pratiques parentales, étudiés sous l'angle de la coparentalité et les difficultés de comportement extériorisées des jeunes enfants. Il étudiera donc l'effet combiné des pratiques parentales utilisées à la fois par la mère et par le père dans la gestion des comportements de leur enfant.

Depuis plusieurs années, des auteurs ont étudié et tenté de comprendre les liens unissant les pratiques parentales aux difficultés de comportement présentes chez les enfants. Il suffit de faire un survol rapide de la littérature scientifique disponible sur ce sujet pour saisir l'importance du rôle des pratiques parentales sur l'apparition des difficultés de comportement. Afin de bien situer la problématique, il importe tout d'abord de bien conceptualiser les variables à l'étude. Ainsi, dans cette première section, la définition des difficultés de comportement sera énoncée suivi de la prévalence de chacune. Pour faire suite, la deuxième section de ce chapitre sera consacrée aux pratiques parentales.

1. LES DIFFICULTÉS DE COMPORTEMENT EXTÉRIORISÉES

Lorsque l'on parle de difficultés de comportement chez les enfants, il peut s'agir de toutes sortes de comportements empruntés par ceux-ci. Il importe donc, dans l'objectif de ce mémoire, de bien préciser le concept utilisé lorsqu'il sera question de cette variable.

1.1 Définition des difficultés de comportement

Les enfants qui présentent des difficultés de comportement de type extériorisées correspondent aux enfants qui maîtrisent mal leurs émotions, font des colères, se battent, sont hostiles envers les autres, profèrent des menaces, perturbent leur entourage, réagissent

de façon négative ou irresponsable face aux règles (Morizot et Tremblay, 2002). Bien que les comportements observés chez ces enfants ne soient pas toujours significatifs pour établir un diagnostic, comme le trouble oppositionnel avec provocation (TOP) ou le trouble des conduites (TC) (*American Psychiatric Association*, 2014), ils peuvent être suffisamment importants pour que les parents, les enseignants et les professionnels en milieu scolaire s'en préoccupent.

Ces difficultés de comportement peuvent perturber le fonctionnement de la classe et préoccuper l'entourage de l'enfant. Il est démontré dans la littérature scientifique que des difficultés de comportement qui apparaissent précocement dès le début de la scolarisation constituent un risque pour le jeune de s'engager dans une trajectoire développementale pouvant mener à des diagnostics plus sévères (Gagnon, Boisjoli, Gendreau et Vitaro, 2006; Gagnon et Vitaro, 2008). Les travaux de Moffit (1993, dans Gagnon et Vitaro, 2008) parlent en effet d'une trajectoire « précoce » pour décrire les enfants qui présentent des difficultés de comportement en bas âge et qui sont stables dans le temps. D'ailleurs, des études ont confirmé que des difficultés de comportement chez des enfants d'âge préscolaire « prédisent la fréquence, la durée et la gravité des comportements agressifs et antisociaux à l'adolescence » (voir Gagnon et Vitaro, 2008 pour une revue, p. 241). Donc, bien qu'en début de parcours scolaire les difficultés soulevées ne soient pas considérées comme un trouble de comportement, elles peuvent le devenir et même mener à un diagnostic plus important. Ces comportements sont transposés dans les différents milieux de vie du jeune (école, voisinage, pairs et famille) et peuvent mener à des conséquences négatives considérables. Ces enfants peuvent vivre du rejet de la part de leurs pairs ou être marginalisés et cela peut mener à une association à des pairs déviants et favoriser la consommation de psychotropes ou le décrochage scolaire (Gagnon *et al.*, 2006). De plus, en étant plus souvent sanctionnés par leur enseignant, l'acquisition de connaissances académiques peut être retardée et ainsi mener à une diminution du rendement scolaire et même à des troubles d'apprentissage (*Ibid*, Gouvernement du Québec, 2007).

1.2 Prévalence des difficultés de comportement

Il est difficile d'estimer le nombre réel d'enfants présentant des difficultés de comportement à l'école puisque le milieu scolaire n'en fait pas de décompte systématique. En effet, depuis les années 2000, le MELS a aboli la déclaration d'élèves en difficultés (au niveau des apprentissages ou du comportement). On parle maintenant d'« élèves à risque », terme qui correspond aux enfants qui reçoivent des services dans un objectif d'adaptation psychosociale et non dans le but de recevoir un diagnostic précis. Ce terme englobe donc tous les élèves ayant des difficultés au niveau de leurs apprentissages ou de leurs comportements d'adaptation sociale. Dans un tel contexte, il apparaît difficile de connaître la prévalence précise et actuelle d'élèves qui présentent des difficultés de comportement dans les écoles (Gouvernement du Québec, 2007). Par exemple, pour l'année 2006-2007, uniquement 1,4 % des élèves du préscolaire (maternelle) ont reçu un plan d'intervention contre 11,7 % des enfants du primaire (Gouvernement du Québec, 2008). Toutefois, ce genre de statistiques ne donne pas un portrait précis des élèves en difficultés de comportement à l'école. D'une part, une évaluation psychosociale ou un plan d'intervention ne sont pas entrepris pour tous les élèves qui présentent des difficultés de comportement et, d'autre part, les problèmes doivent persister dans le temps ou s'aggraver malgré des interventions ponctuelles mises de l'avant pour être comptabilisées (Massé et Pronovost, 2006).

Enfin, pour une estimation du pourcentage d'élèves en difficultés de comportement au primaire au Québec, une étude de Morizot et Tremblay (2002) portant sur 1177 enfants d'âge scolaire rapporte plutôt que 17 % des enfants présentent des difficultés de comportement. De ce nombre, 9,8 % des enfants se caractérisent par la présence de difficultés de comportement extériorisées, alors que 7,2 % présenteraient à la fois des problèmes intériorisés et extériorisés (problèmes de comportement mixtes) (*Ibid*).

Parmi les nombreux facteurs associés à la présence des difficultés de comportement, les interactions familiales négatives telles que les échanges coercitifs et

punitifs, une discipline familiale inconsistante et incohérente et un manque de renforcement positif font partie des facteurs de risque de développement d'une trajectoire précoce menant à des problèmes plus sérieux (Gagnon et Vitaro, 2008). L'envers de la médaille est que les actions préventives exercées dans la famille tôt dans le développement de l'enfant peuvent contribuer à réduire ce risque (*Ibid*). Le développement d'habiletés parentales appropriées comme des pratiques éducatives positives en font partie. L'étude de la coparentalité est concernée par ces constats, puisqu'elle vise à comprendre plus spécifiquement le rôle des interactions familiales et comment les pères et les mères peuvent influencer de façon négative ou positive le développement social de leur enfant.

2. LES PRATIQUES PARENTALES DES DEUX PARENTS

Le phénomène à l'étude, la coparentalité, s'insère dans un concept beaucoup plus large que sont les pratiques parentales. Pour bien en saisir l'importance, la section suivante offre d'abord un éclairage sur les changements observés sur la place qu'occupe le père dans notre société nord-américaine actuelle. Par la suite, les pratiques parentales et la coparentalité y seront définies telles qu'abordées dans la présente recherche.

2.1 La place du père dans la famille

Il importe tout d'abord de connaître l'évolution des rapports du père dans la famille à travers le temps. Si les mères ont traditionnellement été garantes de l'éducation des enfants, des changements sont observables entre les rôles occupés par les mères et les pères depuis près de 40 ans. Les années 70 voient apparaître le mouvement féministe. Ce courant encourage une présence grandissante des femmes sur le marché du travail. Ainsi, les hommes sont appelés à s'investir davantage dans l'éducation et la vie affective de leurs enfants pour soutenir leur épouse (Deslauriers, Gaudet et Bizot, 2009; Conseil de la famille et de l'enfance, 2008). C'est d'ailleurs dans ces années que les pères commencent à assister aux cours prénataux et aux accouchements. Au même moment, au niveau de la recherche,

s'installe une nouvelle conception des styles parentaux. Ce parallèle entre la recherche et la société coïncide d'ailleurs avec les premiers écrits de Diana Baumrind en 1972 sur les différentes typologies des styles parentaux. Cette nouvelle vision des pratiques parentales tend à transformer la conception du rôle de parent en amenant plus de sensibilité et une autorité plus souple dans l'éducation des enfants. Donc, les années 70 introduisent des changements au sein des familles : la place du père prend de l'importance au même moment où la conception des pratiques parentales et les comportements des parents à l'égard de leurs enfants se modifie également.

Malgré ces changements, dans les années 80, ce sont encore les pratiques parentales de la mère qui sont principalement étudiées afin de vérifier leur influence sur le développement de l'enfant. Dans la société des années 80, bien que les pères peuvent être considérés compétents s'ils s'acquittent des tâches reliées à l'éducation et aux soins de leur enfant de façon identique à la mère, les femmes demeurent en grande partie responsables de tout ce qui concerne les questions familiales (Deslauriers *et al.*, 2009).

Dans les années 90, c'est sur la scène politique que la place du père est maintenant reconnue. C'est pendant ces années qu'on commence à accepter que le père puisse-t-être compétent tout en ayant ses propres particularités (Deslauriers *et al.*, 2009). Comme par exemple, un père qui participe à l'éducation de l'enfant en s'impliquant dans des activités ludiques ou sportives. C'est aussi à ce moment qu'une plus grande quantité de littérature scientifique portant sur les comparaisons entre les pratiques parentales des pères et des mères fait son apparition. Pour quantifier cette importance, entre 1970 et 2006 nous assistons à une augmentation de 300 % des références disponibles utilisant le descripteur unique « *father** » (*Ibid*).

Plus près de nous, au Québec, l'intérêt pour le père est également bien présent. En 2008, le Conseil de la famille et de l'enfance a publié un rapport mettant en lumière l'engagement du père et de ses bénéfices sur l'enfant, notamment au niveau des compétences cognitives et sociales. L'estime personnelle de même que la santé mentale des

enfants seraient également meilleures en présence d'un père engagé de façon significative. Ces enfants présenteraient aussi moins de difficultés de comportement extériorisées et internalisées (Breton, Puentes-Neuman et Paquette, 2009).

Ce qui doit être retenu de cette section, c'est l'important changement du rôle du père dans notre société contemporaine. Ainsi, il importe de considérer le père, au même titre que la mère, comme un facteur d'influence dans la famille lors de l'étude des pratiques parentales. Comme ces dernières couvrent un large spectre de comportements empruntés par les pères et les mères envers leur enfant, il devient nécessaire de bien conceptualiser le phénomène. Les informations qui suivent permettent de bien cerner ce concept pour en faciliter l'étude par la suite.

2.2 Les pratiques parentales

Dans la littérature scientifique, les pratiques parentales sont conceptualisées de différentes façons. Selon Cowen *et al.* (Cowen, Powell et Cowan, 1998), les pratiques parentales englobent l'ensemble des gestes exercés par les parents pour éduquer leur enfant. Les parents s'occupent de leur enfant en prodiguant des soins de différentes natures. Ces soins permettent de répondre aux besoins physiques et matériels de l'enfant, mais permettent aussi de stimuler ses apprentissages et ses interactions sociales. Les pratiques parentales permettent donc de créer des conditions favorables qui aident l'enfant à développer pleinement ses capacités, autant à l'intérieur du noyau familial qu'à l'extérieur de la famille. Autrement dit, les parents aident leur enfant à fonctionner adéquatement en tant que membre de la société. Ces pratiques parentales peuvent être exercées par les parents ou par toutes autres personnes pouvant exercer cette fonction (conjoint du parent, famille d'accueil, parents d'adoption, etc.) (*Ibid.*).

L'intérêt marqué pour les pratiques parentales au cours des années a amené les chercheurs à préciser de façon opérationnelle cette définition générale. Ainsi, selon l'axe d'étude des chercheurs, les pratiques parentales peuvent correspondre à diverses

composantes qu'il est possible de regrouper en trois sous-catégories décrites par Besnard (2008), soit les pratiques éducatives, la qualité relationnelle et les styles parentaux (voir la figure 1). Les pratiques éducatives réfèrent davantage aux moyens empruntés par les parents dans l'éducation et la socialisation de leur enfant. Ce sont des comportements spécifiques d'interactions entre parents et enfants. Cette sous-catégorie regroupe l'engagement, la discipline, la supervision et le sentiment d'efficacité lors de l'exercice des rôles parentaux. Cette dernière composante n'est pas une pratique éducative comme telle, mais influence la façon dont les parents vont utiliser leurs pratiques éducatives au quotidien. Certains auteurs ont quant à eux étudié les pratiques parentales sous l'angle de la qualité de la relation parent-enfant. Les pratiques parentales sont alors décrites en termes de chaleur, de sensibilité, d'hostilité, d'indifférence, de contrôle et d'exigence. Maccoby et Martin (1983, dans Besnard, 2008) font partie des auteurs qui ont étudié les pratiques parentales sous l'angle de la qualité relationnelle. Le troisième sous-groupe, les styles parentaux, présente les pratiques parentales de façon plus globale puisqu'elles intègrent à la fois la qualité relationnelle et les pratiques éducatives. Selon cette conception des pratiques parentales, le climat émotionnel dans lequel le parent se trouve va influencer l'expression de ses comportements en regard de son enfant. La typologie de Baumrind (1991) réfère à cette dernière catégorie. Elle est bien connue et couramment citée par de nombreux chercheurs au fil des ans (Cowen *et al.*, 1998; Meteyer et Perry-Jenkins, 2009; Pereira, Canavarro, Cardoso et Mendonça, 2009; Winsler, Madigan et Aquilino, 2005).

Pratiques éducatives	Qualité relationnelle	Styles parentaux
Engagement	Sensibilité	Démocratique
Supervision	Chaleur	Permissif
Discipline	Négativisme	Autoritaire
Sentiment d'efficacité	Contrôle	Négligent

Figure 1 : Présentation des sous-catégories des pratiques parentales (tiré de Besnard, 2008)

Les parents occupent une place privilégiée tout au long de la vie de l'enfant et leurs pratiques parentales sont reconnues depuis plusieurs années pour influencer

significativement le développement de l'enfant. En effet, dans la méta-analyse de Rothbaum et Weisz (1994), il est fait mention que l'utilisation par les parents de pratiques éducatives négatives comme le rejet, le désengagement ou une discipline hostile contribuent à l'apparition de difficultés comportementales chez leur enfant. De leur côté, plusieurs pratiques éducatives positives sont associées à des faibles taux de difficultés de comportement chez les enfants ou une augmentation des compétences sociales. On parle ici de l'encouragement, la supervision, l'engagement et l'absence de comportements coercitifs envers l'enfant (*Ibid*).

Dans la littérature, il existe diverses théories pouvant expliquer l'influence des pratiques parentales sur le développement de l'enfant. Les théories issues de la psychologie comportementale telles que décrites par Cowen *et al.* (1998) précisent que le renforcement des comportements de l'enfant se fait à partir du parent. Nous nous référons ici plus précisément au modèle de l'apprentissage social de Bandura (1962, 1965 dans Maccoby, 1992). Le développement des enfants se fait donc sous l'influence du renforcement, du conditionnement et du « modeling » parental. L'enfant apprend à l'intérieur des interactions qu'il a avec des personnes significatives, soit par l'observation (modeling) ou suite aux conséquences qu'il reçoit de cette personne significative (renforcement, conditionnement) (Cowen *et al.*, 1998). Donc, les difficultés de comportement peuvent être apprises par l'enfant en observation des comportements de ses parents ou parce qu'il est renforcé dans l'utilisation de comportements perturbateurs. Ces comportements que l'enfant apprend et intègre se transposent dans ses autres milieux de vie, notamment à l'école (Gagnon et Vitaro, 2008).

Une autre conception théorique qui permet la compréhension de l'influence des pratiques parentales sur le développement de l'enfant est l'approche familiale systémique suggérée à l'origine par Don Jackson en 1957 et popularisée par l'école de Palo Alto (Bloch et Rambo, 1995). Selon ce point de vue, la famille est un système en interaction avec d'autres systèmes qui l'entoure, comme l'école par exemple. Le système familial se compose également de sous-systèmes qui s'inter-influencent dans le but de maintenir un

équilibre. Ainsi, le sous-système parental et le système composé des enfants sont en relations réciproques pour former un tout (Bloch et Rambo, 1995). Selon cette approche, les difficultés comportementales des enfants sont le symptôme d'un dysfonctionnement familial créé par un déséquilibre dans le système. Le symptôme traduit par les difficultés de comportement de l'enfant est alors une tentative d'adaptation pour viser le retour à l'équilibre.

Ces deux modèles mettent l'emphasis sur l'influence des pratiques parentales sur le développement social du jeune et nous informent sur la relation entre ces deux variables. Maintenant, comme l'intérêt de ce mémoire porte sur la coparentalité, il importe de bien conceptualiser cette variable d'étude.

2.3 La coparentalité

La coparentalité s'intéresse aux influences conjointes des deux parents d'une famille sur le comportement de l'enfant. Dans la littérature scientifique, ce concept a été étudié selon deux angles d'approche : l'alliance parentale et le co-engagement. La figure 2 illustre les deux visions du concept de coparentalité.

La première approche, dite « alliance parentale », concerne la qualité de la relation entre les deux parents lors de l'exercice de leur rôle parental. Cette vision de la coparentalité s'inscrit dans le cadre théorique systémique, où la dyade parentale père et mère est considérée comme un sous-système à l'intérieur du système familial, où les deux parents s'inter-influencent mutuellement (Frosh et Mangelsdorf, 2001; Jia et Schoppe-Sullivan, 2011; Morrill Ippolito, Hines, Mahmood et Córdova, 2010; Teubert et Pinquart, 2010). Plusieurs auteurs se réfèrent aux différentes composantes proposées par Feinberg (2002) pour conceptualiser l'alliance parentale. Il s'agit ici du niveau d'accord sur l'éducation des enfants, du support et du dénigrement entre les parents, de la division des tâches et de la gestion conjointe des interactions dans la famille (Jia et Schoppe-Sullivan, 2011; Teubert et Pinquart, 2010; Van Egeren et Hawkins, 2004). D'autres concepts sont

également associés à l'alliance parentale tels que la coopération, la qualité de la communication, la triangulation, le respect des décisions de l'autre et les conflits entre conjoints (Gagnon et Paquette, 2009; Morrill *et al.*, 2010; Teubert et Pinquart, 2010).

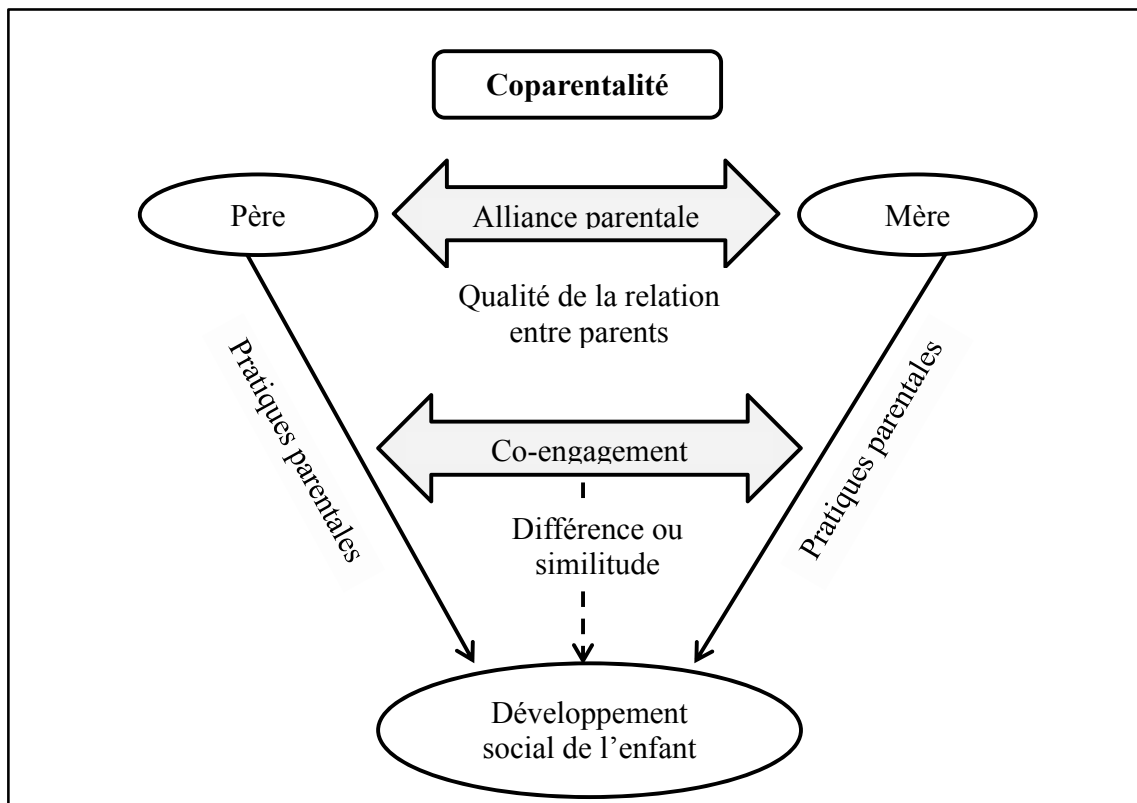


Figure 2 : Schématisation du concept de la coparentalité.

L'alliance parentale est un concept qui se mesure généralement à l'aide de questionnaires auto-rapportés par les parents. Les études mettant en relation l'alliance parentale, les pratiques parentales et les difficultés de comportement chez les enfants dégagent comme conclusion que l'alliance parentale n'influence pas directement les difficultés de comportement chez l'enfant. L'alliance parentale affecterait plutôt les pratiques parentales qui à leur tour influenceraient plus directement le comportement de l'enfant (Kjølbi et Hagen, 2009; O'Leary et Vidair, 2005). Les pratiques parentales

joueraient donc un rôle de variable médiatrice entre l'alliance parentale et le comportement des enfants.

La seconde approche de la coparentalité, plutôt que de considérer la qualité de la relation entre les deux parents, s'intéresse quant à elle à l'effet combiné des pratiques éducatives des deux parents sur le comportement de l'enfant. Cette deuxième façon de concevoir la coparentalité se nomme le « co-engagement ». Les recherches s'intéressant à cet aspect sont plus rares que ceux portant sur l'alliance parentale (Gagnon et Paquette, 2009).

Quand on examine les liens entre le niveau du co-engagement parental et le développement social de l'enfant, il est possible de dégager deux points de vue théoriques bien distincts, soit l'effet bénéfique de la similarité ou celui de la différenciation parentale.

Le premier point de vue du co-engagement est la similarité parentale. Selon cette perspective, les deux parents ont un rôle parental semblable, interchangeable et additif. Les soins et l'éducation octroyés à l'enfant peuvent être donnés par l'un ou l'autre des deux parents sans distinction. La proportion de soins donnés à l'enfant varie entre les deux parents, mais ce qui compte c'est que les deux parents puissent inter-changer leur rôle et combler les besoins de l'enfant en utilisant des pratiques parentales similaires. L'important n'est donc pas de savoir qui fournit les soins, puisque les deux parents s'équivalent, mais plutôt de s'assurer que les besoins de l'enfant sont comblés en s'adaptant à l'autre parent. Cette façon de concevoir la similarité parentale suppose que le co-engagement est profitable pour l'enfant parce que ce dernier bénéficie de plus de soins (Gagnon et Paquette, 2009).

À l'opposé, certains sont plutôt d'avis qu'en général des différences existent entre les pratiques parentales des mères et celles des pères (Besnard, Verlaan, Capuano, Poulin et Vitaro, 2009) et que cette différenciation entre les parents serait plus bénéfique à l'enfant. Cette vision du co-engagement considère que les parents auraient avantage à partager les

tâches reliées à l'éducation de l'enfant et à se spécialiser dans un rôle spécifique. Comme chacun des parents a un apport différent dans l'éducation de l'enfant, ce dernier reçoit une stimulation diversifiée. La théorie de l'activation développée par Paquette (2004) s'inscrit dans cette conception de la coparentalité. Selon cette théorie, la relation d'activation entre le père et son enfant, différente de la relation d'attachement mère-enfant, permet à ce dernier de développer davantage son autonomie et son ouverture au monde en répondant à son besoin d'être activé, de prendre des risques et de se dépasser à l'intérieur d'un contexte sécurisant. Les enfants, en plus de rechercher du réconfort et des soins, auraient besoin de stimulations de forte intensité qu'ils pourraient trouver auprès de leur père. Cette relation se développerait davantage à l'intérieur des jeux, contrairement à la relation d'attachement avec la mère qui permettrait plutôt d'apaiser l'enfant (Paquette, 2004). Les chercheurs Jia et Shoppe-Sullivan (2011) amènent aussi une considération au niveau de la différenciation du père. Ainsi, selon leur étude, l'engagement du père dans des activités de jeux se distingue de l'implication de celui-ci dans des activités de soins. Il y a une association significative et positive entre l'engagement du père dans des activités de jeux et une meilleure alliance entre les deux parents. Plus le père s'engage dans ce type d'activités, plus la mère est supportante envers son conjoint. Au contraire, dans les familles où le père s'engage davantage dans des activités de soins à l'enfant, l'alliance parentale amènerait plus de dénigrement entre les parents. Donc, en plus d'être bénéfique pour l'enfant, la différenciation parentale serait profitable à la relation parentale.

Enfin, des chercheurs ont également démontré que, dans des familles biparentales où les parents sont engagés mais dont les rôles sont différents, les enfants auraient un répertoire d'habiletés sociales plus grand et seraient plus coopératifs et mieux préparés à la compétition. Ces mêmes enfants seraient moins agressifs, auraient moins de conflits et régleraient davantage leurs conflits sans l'utilisation de contacts physiques (Besnard, 2008; Bourçois, 1997; Ricaud-Droisy et Zaouche-Gaudron, 2003).

Tel que vu précédemment, les pratiques éducatives des deux parents sont reconnues, autant sur le plan théorique qu'empirique, pour avoir une influence sur le

développement social des enfants. Plus spécifiquement, certaines pratiques éducatives considérées négatives sont associées à la présence de difficultés de comportement de type extériorisé chez l'enfant. Le présent mémoire de recherche se centrera sur les liens entre le niveau de co-engagement des parents, ou, en d'autres mots, entre le niveau de similitude ou de différenciation des pratiques parentales du père et de la mère d'une même famille et le niveau de difficulté de comportement chez l'enfant.

Bien que les connaissances scientifiques aient apporté un éclairage sur le lien entre les pratiques parentales et les difficultés de comportement des enfants, la société évolue et les relations parents-enfants se modifient aussi au fil du temps, tout particulièrement les rôles respectifs des deux parents. Comme les deux parents s'impliquent de plus en plus dans l'éducation des enfants, il apparaît pertinent de se préoccuper de leur apport conjoint sur le bien-être des enfants.

Le prochain chapitre tentera de vérifier, à partir des articles scientifiques existants, le lien pouvant exister entre le co-engagement des pères et des mères d'une même famille et la présence ou l'absence de difficultés de comportement de leur enfant. De plus, puisqu'il n'existe pas de mesure directe du co-engagement, nous désirons connaître la façon utilisée par les auteurs pour quantifier ce concept à l'intérieur de leur recherche.

DEUXIÈME CHAPITRE

LA RECENSION DES ÉCRITS

Ce second chapitre permet de tracer un portrait des connaissances scientifiques actuelles sur le lien entre le co-engagement et les difficultés de comportement des enfants d'âge scolaire. Ce chapitre comporte quatre sections. La première section décrit la méthode utilisée pour recenser les articles. La seconde section fait état des caractéristiques principales des études répertoriées. Pour ce qui est de la troisième partie, il s'agit d'une synthèse des résultats et des limites de ces études. Pour conclure suite à l'analyse de la recension, les objectifs poursuivis dans le présent mémoire de recherche seront détaillés.

1. MÉTHODE DE RECENSION

Afin de recueillir les différents articles scientifiques en lien avec la question de recherche citée précédemment, plusieurs banques de données informatisées ont été consultées. Il s'agit de *PsycINFO*, *ERIC*, *Academic Search Complete*, *FRANCIS*, *PASCAL* et *Education Search Complete*.

Les mots clés suivant ont été utilisés dans les différentes banques de données, *dyadic parenting* et *coparenting* dans la première boîte, suivi de *behavior problem*, *behavior disorder* ou *externalizing behavior* et enfin *child* en troisième. La troncature et les thésaurus respectifs de chacune des bases de données ont été employés. En tout, une soixantaine d'articles différents sont ressortis.

Pour être sélectionnés, les articles devaient d'abord être des articles primaires évalués par un comité de pairs et devaient être de langue anglaise ou française. Aucune contrainte n'a été établie par rapport à la date de publication. Les études devaient avoir mis en relation une mesure équivalente des pratiques éducatives des mères et des pères. Comme

l'étude du co-engagement nécessite une mesure des pères et des mères à l'intérieur d'une même famille, tous les articles ne répondant pas à ce critère furent rejetés. Ainsi, les études traitant de la coparentalité chez des parents divorcés, par exemple, étaient exclues. Les études devaient enfin contenir une mesure des difficultés de comportement extériorisées des enfants. Vu le petit nombre d'études disponibles, une mesure de la compétence sociale a été acceptée. Bien que cette recension veuille cibler plus spécifiquement les enfants d'âge scolaire, le petit nombre d'articles disponibles a forcé l'abandon de ce critère. Par contre, les études portant sur de jeunes enfants de moins d'un an ont été exclues puisqu'alors les concepts de pratiques parentales et de difficultés comportementales diffèrent beaucoup trop. Malgré ces extensions, 16 articles ont été sélectionnés à partir des résumés, mais après une analyse plus complète, seulement trois ont été retenus.

La recension s'est poursuivie manuellement en consultant les références et les différents auteurs cités à l'intérieur de ces trois articles selon un effet boule de neige. D'autres recherches ont également été faites dans la base de données *PsycINFO* avec des mots clés utilisés par certains auteurs comme *parental similarity*. Une vingtaine d'articles supplémentaires ont ainsi été identifiés. Parmi les articles, certains ne faisaient que comparer les pratiques parentales des pères à celles des mères de l'échantillon sans utiliser de mesure de la coparentalité et ont donc été exclus. À la fin de ce processus, au total seuls cinq articles ont été sélectionnés pour faire partie de la recension. Les caractéristiques de ces études seront présentées dans la prochaine section.

2. CARACTÉRISTIQUES DES ÉTUDES RECENSÉES

Afin de pouvoir comparer ces articles entre eux, leurs principales caractéristiques ont été regroupées dans le tableau 1 ci-joint. Ce tableau présente leurs principales caractéristiques méthodologiques qui sont a) le nombre de familles participantes, b) la tranche d'âge des enfants ciblés, c) le type d'échantillonnage, d) les mesures utilisées (les difficultés de comportement, les pratiques parentales du père et de la mère, le co-engagement et l'alliance parentale), et e) si on retrouve un résultat directement en lien avec

la question de recherche (lien entre le co-engagement et les difficultés de comportement ou la compétence sociale des enfants).

Comme on peut l'observer au tableau 1, en ce qui a trait à la taille des échantillons utilisés dans les différentes études, le nombre de familles varie de 33 à 519. Concernant l'âge de l'enfant ciblé par la recherche, il n'a pas été possible d'obtenir seulement la tranche d'âge d'intérêt pour le présent projet. Pour trois des cinq articles recensés, la tranche d'âge inclut celle de la transition scolaire. Trois études utilisent les difficultés de comportement comme variable à l'étude (Deal, Halverson, et Wampler, 1989; Meteyer, et Perry-Jenkins, 2009; Pereira, *et al.*, 2009), alors que les deux autres étudient le comportement de l'enfant sous l'angle de la compétence sociale (Kwon et Elicker, 2012; Lindsey et Mize, 2001). La synthèse des résultats se retrouve dans la prochaine section. Elle est divisée de façon à regrouper les études selon les variables utilisées.

Tableau 1
Synthèse des études retenues.

Auteurs	Échantillon			Mesures				
	N	Âge	Type ¹	DC ²	PPP ²	PPM ²	Co-E ²	AP ²
Meteyer et Perry-Jenkins (2009)	85	6-7	P	X	X	X	X	
Pereira, Canavarro, Cardoso et Mendonça (2009)	T1=519 T2=220	8-11	P	X	X	X	X	
Deal, Halverson et Wampler (1989)	136	3-6	P	X	X	X	X	
Kwon et Elicker (2012)	68	16 à 36 mo	P	CS ²	X	X	X	X
Lindsey et Mize (2001)	33	3-5	P	CS ²	X	X	X	X

Légende :

1. Type = type d'échantillonnage : C (clinique), P (populationnel)
2. DC (difficultés de comportement); PPP (pratiques parentales des pères); PPM (pratiques parentales des mères); Co-E (co-engagement); AP (alliance parentale); CS (compétence sociale)

3. SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

Les études seront d'abord résumées puis comparées entre elles selon les variables mesurées. L'objectif est de pouvoir apporter des pistes de réponses quant aux questions énoncées précédemment. D'abord, quel lien peut exister entre le co-engagement des pères et des mères d'une même famille et la présence ou l'absence de difficultés de comportement de leur enfant ? De plus, de quelle façon les auteurs ont procédé pour quantifier le co-engagement à l'intérieur de leur recherche. Ce chapitre se terminera par une synthèse générale et les limites à considérer dans l'élaboration des objectifs pour ce présent projet.

3.1 Études sur le co-engagement et les difficultés de comportement

Comme mentionné, cinq études ont porté sur le concept du co-engagement. Trois d'entre-elles visent à comprendre les liens unissant le co-engagement et les difficultés de comportement. Pour les deux autres, le lien est plutôt fait avec des variables de

compétences sociales chez l'enfant. Une seule étude présente un devis longitudinal sur un an, soit l'étude de Pereira *et al.* (2009).

La première recherche, de Meteyer et Perry-Jenkins (2009), a pour objectif l'étude du lien entre les pratiques parentales des pères et des mères d'une même famille et les problèmes extériorisés chez l'enfant de 6 à 7 ans. L'étude porte sur trois variables des pratiques parentales qui sont : la chaleur parentale, les pratiques hostiles des parents et leur laisser-aller dans leur interaction avec l'enfant. Les pratiques parentales ont été mesurées par un questionnaire auto-rapporté par chacun des parents, tandis que les mesures des problèmes extériorisés proviennent de la perception de l'enseignant. L'hypothèse des auteurs est qu'un accord parental au niveau des styles parentaux (un co-engagement élevé) serait associé avec une meilleure qualité des pratiques parentales (des pratiques plus positives). Les auteurs ont choisi l'analyse par groupement (cluster) pour établir les styles parentaux. Un score de similarité entre les deux parents a été calculé par des corrélations intra-classe afin d'établir la mesure du co-engagement. Ce score de similarité a par la suite été mis en lien avec les groupes et les différentes variables de la recherche (corrélations, ANOVA et régressions). Suite aux analyses de groupement, trois groupes de parents sont ressortis: les parents supporteurs, les supporteurs-mixtes et les non-supporteurs. D'abord, l'hypothèse que des styles parentaux similaires seraient associés avec une meilleure qualité des pratiques parentales ne s'est pas confirmée dans la présente recherche. En effet, les 3 groupes ne se différencient pas entre eux sur le degré de similitude des couples parentaux qui les composent. Les parents n'ont pas un degré de similitude plus élevé qu'ils fassent partie d'un groupe ou d'un autre. Aussi, ce n'est pas la similarité entre les parents qui est associée à plus de symptômes extériorisés chez leur enfant, mais la piètre qualité des pratiques parentales des parents, notamment le peu de chaleur et une présence accrue de pratiques hostiles. La similarité parentale serait plutôt une variable modératrice entre les pratiques parentales chaleureuses et hostiles et les problèmes extériorisés. Autrement dit, les enfants du groupe non-supporteurs qui ont des difficultés de comportement en ont davantage lorsque les parents sont similaires au niveau des pratiques hostiles. Par contre, ceci ne se maintient pas pour le groupe des supporteurs et des supporteurs-mixtes. Aussi,

les parents qui sont similaires au niveau de la chaleur et qui sont dans les groupes supporteurs-mixtes et non-supporteurs ont des enfants ayant des difficultés de comportement moins élevées que dans les autres familles de ces mêmes groupes. Donc, selon ses résultats, dans les familles où un enfant vit des difficultés de comportement, il y aurait avantage à inciter les parents à utiliser des pratiques chaleureuses similaires et à diminuer l'utilisation de pratiques hostiles.

La seconde étude vise à comprendre comment les difficultés de comportements des enfants âgés entre 8 et 11 ans s'actualisent en lien avec les styles parentaux empruntés par les pères et les mères d'une même famille. Dans cette étude de Pereira *et al.* (2009), l'objectif premier était de regrouper les pratiques éducatives mesurées à partir de la perception de l'enfant pour obtenir différents styles parentaux. L'analyse par groupement a été utilisée comme dans l'étude précédente. Les pratiques éducatives mesurées sont : le support émotionnel, le rejet et le contrôle. Quatre groupes sont ressortis de l'analyse de groupement : le groupe des faibles supporteurs, des supporteurs contrôleurs, des rejeteurs contrôleurs et des supporteurs. La mesure du co-engagement de même que son étude ne faisait pas partie des objectifs premiers des chercheurs. Cependant, après analyse, les chercheurs ont constaté que les dyades parentales qui composaient les groupes étaient similaires (toujours selon la perception de leur enfant). Les difficultés comportementales de l'enfant ont quant à elles été rapportées par l'enseignant et les parents. Les deux groupes où l'on retrouve le plus de comportements extériorisés chez les enfants sont les groupes des parents faibles supporteurs et rejeteurs contrôleurs. Ces deux groupes avaient en commun l'absence d'un bon support émotionnel parental. Aussi, toujours selon cette étude, bien que les parents du groupe des faibles supporteurs démontrent un faible rejet, les auteurs précisent que pour cette variable la mère aurait une attitude de rejet supérieure au père. Un niveau de contrôle plus élevé ne serait pas en lien avec plus de difficultés comportementales lorsque les parents demeurent supportant émotionnellement. Ainsi, la perception par l'enfant d'un bon support émotionnel et d'un faible rejet amène moins de difficultés de comportement, et ce, indépendamment du style parental adopté (Pereira *et al.*, 2009). Ces résultats suggèrent que même si les parents sont similaires à travers chacun des

groupes, c'est la présence de pratiques parentales positives comme le support émotionnel qui sont davantage associées à un niveau moindre de difficultés de comportement chez l'enfant. Ces résultats sont similaires à ceux rapportés par Meteyer et Perry-Jenkins (2009).

Pour la troisième étude, celle de Deal *et al.*, (1989), l'objectif est de comprendre les liens unissant le co-engagement, la qualité des pratiques parentales utilisées, l'alliance parentale et les difficultés de comportement. Ce sont 136 familles avec des enfants âgés de trois à six ans qui ont participé à l'étude. Ici, les variables mesurées, sont l'alliance parentale (respect, ouverture, négociation, évitement, affect entre conjoints), les pratiques parentales (positives ou négatives) et les difficultés de comportement extériorisées. Les auteurs ont utilisé diverses sources pour la mesure des variables : des observations pour l'alliance parentale et certaines pratiques parentales, un Q-sort passé auprès des deux parents sur leurs propres pratiques parentales et un questionnaire multi-répondants pour les difficultés de comportement du jeune (père, mère et enseignant). Le co-engagement, ou le degré de similitude entre les pratiques parentales, a été mesuré à l'aide d'un index de corrélations entre les pratiques auto-rapportées de chacun des parents à l'intérieur de la famille. Cet index a été mis en relation avec les autres variables à l'étude. Au niveau des difficultés de comportement, les mères qui ont davantage de pratiques positives et qui, de par les résultats de l'étude, ont un co-engagement plus élevé avec le père (index de similitude élevé) rapportent moins de difficultés de comportement chez leur enfant. Ce dernier résultat va dans le même sens que les études de Meteyer et Perry-Jenkins (2011) où le degré de similarité semble être un ajout aux pratiques parentales positives. Les auteurs rapportent également un lien significatif positif faible entre un degré de similitude élevé et la présence d'une alliance parentale positive. Aussi, les résultats de cette étude arrivent à la conclusion que les parents rapportant des pratiques parentales positives ont tendance à être davantage similaires entre eux. Ces résultats diffèrent de l'étude de Meteyer et Perry-Jenkins (2011) et de celle de Peireira *et al.* (2009) où le degré de similitude élevé n'était pas gage d'une meilleure qualité des pratiques parentales. Aussi, toujours selon les chercheurs, plus l'index de similitude est élevé, moins les parents utiliseraient des pratiques contrôlantes et autoritaires. Enfin, toujours concernant le lien entre le co-engagement et les

pratiques parentales, les auteurs notent de petites particularités (résultats significatifs faibles). En effet, chez ces familles, les mères seraient moins contrôlantes et les pères auraient davantage de comportements axés sur la tâche avec leur enfant. Ce dernier résultat pourrait s'apparenter à de la différenciation parentale.

De ces trois premières études, il est possible de constater que la qualité des pratiques des parents a une influence sur les difficultés de comportement des enfants. Plus précisément, l'absence ou de faibles pratiques parentales positives sont associées à davantage de difficultés de comportement. Les pratiques parentales négatives ne seraient pas significativement reliées, selon les résultats des études, à plus de difficultés de comportement.

La contradiction dans les résultats obtenus par ces études au niveau du degré de similitude et du lien avec les pratiques parentales peut s'expliquer selon différents facteurs. D'abord, un écart subsiste entre les méthodologies employées par les chercheurs. En effet, l'analyse par groupement tend à regrouper les couples parentaux qui sont similaires. D'ailleurs, tel que mentionné plus haut, c'est ainsi que Peirera *et al.* (2009) ont pu tirer certaines conclusions quant à la similarité entre les pratiques parentales.

En second lieu, l'âge des enfants participants est différent d'une étude à l'autre, particulièrement dans l'étude de Deal *et al.* (1989) où les enfants ont entre 3 et 6 ans. Comme les besoins des enfants changent, les parents ajustent leurs pratiques parentales. Il n'est donc pas surprenant de constater une différence dans les pratiques parentales à travers les résultats des trois études. L'âge des enfants de l'étude de Meteyer et Perry-Jenkins (2011) se rapproche de l'âge ciblé pour cette présente recherche. Cependant, comme le nombre de participants est plutôt faible, la prudence est de mise dans la comparaison des résultats.

Une autre limite à la comparaison des résultats est qu'il y a une vingtaine d'années qui séparent les deux premières études à celle de Deal *et al.* (1989). Or, tel que mentionné

au premier chapitre, l'évolution à travers les années des pratiques parentales et des méthodes de recherche pour évaluer ces mêmes pratiques parentales pourraient expliquer ces différents résultats.

Enfin, l'étude de Peirera *et al.* (2009) présente des limites à considérer qui peuvent toucher la validité de l'étude. D'abord, un biais culturel soulevé par les auteurs puisque la recherche est issue du Portugal. Aussi, le fait que les pratiques parentales ne soient que rapportées par les enfants peut faire diminuer l'objectivité des réponses obtenues et la véracité de ces dernières. Il est probable que la perception des enfants et celle des parents sur les pratiques parentales diffèrent l'une de l'autre. D'ailleurs, la désirabilité sociale des participants est une limite soulevée par les deux autres auteurs et qui a pu aussi influencer la validité des résultats obtenus.

3.2 Études sur le co-engagement et les compétences sociales

Deux articles sont ciblés pour cette section. Bien que le présent projet s'intéresse davantage aux difficultés comportementales, la présence de compétences sociales chez les enfants peut tout de même apporter un éclairage sur le lien entre les pratiques parentales chez la dyade père-mère et le comportement de leur enfant.

La première étude, celle de Kwon et Elicker (2012), étudie l'influence du contrôle parental et de la coparentalité sur l'obéissance de l'enfant face aux demandes de son parent. Les variables et leurs mesures diffèrent des trois articles précédents. D'abord, les enfants ciblés par cette étude sont beaucoup plus jeunes que les précédentes recherches (16 mois à 3 ans). Pour ce qui est de la compétence sociale de l'enfant, elle est mesurée par observation des dyades père-enfant et mère-enfant sur la capacité de l'enfant à se conformer aux demandes de ses parents lors d'une tâche de rangement (obéissance). La pratique parentale utilisée est le contrôle parental mesuré aussi par l'observation des dyades selon un angle particulier qu'est l'encadrement en douceur par le parent. La mesure du co-engagement diffère aussi. Il s'agit de la proportion de temps passé par chaque parent avec

l'enfant lors d'une observation en contexte tri-dyadique de jeu et de rangement. L'alliance parentale (chaleur, coopération et négativisme entre conjoints) a également été mesurée lors de cette même observation. Selon les résultats obtenus, bien que les mères utilisent davantage un encadrement en douceur et que les pères soient plus directifs, l'enfant se conforme de façon semblable au père et à la mère (pas de différence significative). Pour ce qui est de l'alliance parentale, les auteurs dégagent comme constat que plus les parents auraient une alliance négative entre eux, moins l'enfant se conformerait aux demandes de sa mère (lien significatif faible). Aussi, un engagement proportionnel entre les deux parents influencerait positivement l'enfant à se conformer à sa mère (lien significatif faible). Ce précédent lien ne se confirme pas avec le père. Enfin, la variable expliquant le plus de variance lors des analyses de régressions est l'âge de l'enfant. Cette composante doit être prise en compte en considérant que l'âge des enfants de l'étude de Kwon et Elicker (2012) est inférieur à ce qui est ciblé dans ce présent projet de recherche.

La seconde étude de cette section concerne la compétence sociale des enfants de trois à cinq ans avec leurs pairs. Plus précisément, les chercheurs tentent de mieux comprendre les relations entre le co-engagement, l'alliance parentale et la compétence sociale de leur enfant. Le contrôle fait une fois de plus partie des variables parentales dans cette étude de Lindsey et Mize (2001). Tout comme l'étude précédente, cette pratique parentale a été mesurée par observation des interactions à l'intérieur des dyades père-enfant et mère-enfant. Soit, l'initiation d'une demande par le parent (polie ou péremptoire) et la réaction de l'enfant face à cette demande. La variable de co-engagement découle du coefficient de corrélation intra-classe entre le score obtenu aux pratiques parentales. Enfin, pour l'alliance parentale, le score est obtenu par coefficient de corrélation intra-classe des résultats à un questionnaire sur les croyances du père et de la mère sur l'utilisation du contrôle dans l'éducation de leur enfant. Les parents ayant des croyances similaires (alliance parentale) concernant l'utilisation du contrôle dans l'éducation de leur enfant, ont des enfants plus appréciés par leurs pairs et mieux perçus par leur enseignant (lien significatif positif faible). Les parents similaires dans leur initiation auprès de leur enfant en contexte de jeu ont des enfants qui sont mieux perçus par leur enseignant (lien significatif

positif faible). Ainsi, un co-engagement et une alliance positive plus similaires amènent une réaction davantage positive chez les enfants lors des dyades père-enfant et mère-enfant en contexte de jeu et de meilleures compétences sociales chez l'enfant.

Pour conclure cette section, les résultats de l'étude de Kwon et Elicker (2012) tendent davantage vers la différenciation parentale puisque l'enfant répondrait de façon similaire malgré le fait que les parents aient des pratiques différentes. Contrairement à cette-dernière, l'étude de Lindsey et Mize de 2001 rapporte des résultats qui proposent que la similarité parentale serait davantage bénéfique. Bien que ces deux études apportent des informations intéressantes, le nombre de participants peu élevé, et ce pour chacune des études, diminue leur validité échantillonnale et la capacité à généraliser les résultats. Aussi, bien que les deux auteurs s'attardent à des compétences sociales chez l'enfant, les construits utilisés diffèrent grandement l'un de l'autre.

3.3 Synthèse générale et limites

La présente recension avait pour but de trouver des pistes de réponses sur la façon dont les chercheurs transforment les mesures des pratiques parentales des pères et des mères pour en obtenir une mesure de co-engagement. Aussi, nous désirions obtenir de plus amples informations sur l'association entre le co-engagement des pères et des mères d'une même famille et les difficultés de comportement de leur enfant. Or, malgré un intérêt grandissant pour cette question (Dubeau, Devault et Forget, 2009) la recension de ce mémoire met en évidence le peu de données disponibles à ce jour.

Parmi les études relevées, il est difficile de tirer des conclusions concernant l'influence de pratiques parentales similaires ou différentes sur les difficultés de comportement des enfants. Premièrement, les limites liées à l'échantillonnage, notamment le nombre et l'âge des enfants, combinées à la méthodologie utilisée ne nous permettent pas de généraliser les résultats. En effet, l'utilisation de l'analyse par groupement est spécifique

aux caractéristiques de l'échantillon utilisé et les regroupements suggérés diffèrent d'une étude à l'autre. Par ailleurs, il ressort également que la méthode utilisée pour la mesure des diverses variables peut avoir un impact sur les résultats. Par exemple, dans l'étude de Deal *et al.* (1989) on pourrait se questionner sur la pertinence de l'utilisation du Q-sort comme mesure des pratiques parentales, étant donné que les auteurs rapportent une forte désirabilité sociale dans leur étude. Le classement des items peut refléter ce que le parent juge qu'il convient de faire lorsqu'on est considéré comme un bon parent selon les valeurs de la société. La question peut également se poser pour l'étude de Peirera *et al.* (2009), puisque dans cette étude les pratiques parentales proviennent de la perception des enfants. Cette étude rapporte que les enfants perçoivent des profils similaires entre le père et la mère. Ces auteurs associent ce résultat à de la similarité parentale. Il faut garder une réserve sur cette explication, puisque c'est la seule étude qui utilise la perception de l'enfant pour mesurer les pratiques parentales.

Malgré ces réserves, il est possible de dégager une certaine tendance permettant de répondre aux questions soulevées. D'abord, si de nombreux outils ont été développés pour mesurer les pratiques parentales des deux parents séparément, à notre connaissance, aucun outil standardisé ne permet de mesurer directement le co-engagement. Les chercheurs qui décident d'étudier le co-engagement ont donc usé de créativité afin d'obtenir cette mesure. Pour trois des recherches recensées, des coefficients de corrélations ont été calculés soit à partir de réponses à un questionnaire répondues par le père et la mère (Meteyer et Perry-Jenkins, 2009; Deal *et al.*, 1989) ou soit à partir de compilations obtenues à partir d'observations (Deal *et al.*, 1989; Lindsey et Mize, 2001). Cette mesure du co-engagement est intéressante, mais elle ne permet pas de tenir compte de la qualité de la pratique éducative. Par exemple, la corrélation peut être forte, que le score de la pratique éducative soit élevé ou faible. Pereira *et al.* (2009) ont quant à eux mesuré à posteriori et un peu par hasard la similitude entre les parents, alors que Kwon et Elicker (2012) ont mesuré le co-engagement par la proportion de temps passé par chaque parent en contexte d'observation triadique.

Ainsi, il semble que des pratiques parentales positives similaires sont associées à un moindre niveau de difficultés de comportement chez l'enfant (Meteyer et Perry-Jenkins, 2009), à une meilleure perception du comportement de l'enfant par l'enseignant (Lindsey et Mize, 2001) ou encore à de meilleures compétences sociales chez l'enfant (*Ibid*).

Deux études, celle de Deal *et al.* (1989) et celle de Kwon et Elicker (2012), rapportent des résultats s'apparentant davantage à de la différenciation parentale. Enfin, il est intéressant de souligner que la similitude entre les parents existe indépendamment de la qualité des pratiques qu'ils utilisent (Meteyer et Perry-Jenkins, 2009; Pereira *et al.*, 2009). Ainsi, des parents peuvent emprunter des pratiques parentales similaires, qu'elles soient négatives ou positives. Ces deux mêmes auteurs rapportent également que ce serait la qualité des pratiques parentales qui influencerait le comportement de leur enfant. Pour Meteyer et Perry-Jenkins (2009), la similitude ou la différence entre les parents serait plutôt un élément modérateur entre la qualité des pratiques utilisées et les difficultés comportementales de l'enfant.

Ces différentes conclusions nous amènent donc à préciser les objectifs qui seront étudiés dans ce mémoire.

4. OBJECTIFS DE L'ÉTUDE

Cette recherche a pour objectif général l'étude du lien entre la coparentalité et les difficultés de comportements des enfants d'âge préscolaire. La visée de départ était de savoir si des variations dans le co-engagement, causées par des différences ou des similitudes entre les pratiques parentales du père et de la mère, influençaient les difficultés de comportement. La recension des écrits a permis de constater que, à l'instar du co-engagement, plusieurs chercheurs étudient la coparentalité sous l'angle de l'alliance parentale. Beaucoup moins d'études s'intéressent directement à l'effet du co-engagement sur l'adaptation sociale des enfants. Aussi, la recension a révélé que la façon d'évaluer le co-engagement et les aspects méthodologiques diffèrent grandement d'une étude à l'autre.

Ainsi, il demeure pertinent de poursuivre l'étude du co-engagement afin d'enrichir les informations relatives à ce concept.

La présente recherche vise plus spécifiquement l'atteinte des trois objectifs suivants :

- 1- vérifier le lien entre le cumul des pratiques éducatives (positives et négatives) des deux parents et le niveau de difficultés de comportement de l'enfant à la maison et à l'école;
- 2- vérifier le lien entre le niveau de similitude entre les pratiques éducatives (positives et négatives) des deux parents et le niveau de difficultés de comportement de l'enfant à la maison et à l'école;
- 3- vérifier l'effet modérateur du niveau de similitude entre les pratiques éducatives (positives et négatives) des deux parents sur le lien entre le cumul des pratiques parentales des deux parents et le niveau de difficultés de comportement de l'enfant à la maison et à l'école.

Comme, les résultats de la recension indiquent que la similitude entre les pratiques éducatives positives n'a pas la même influence sur le comportement des enfants que la similitude des pratiques éducatives négatives, la présente étude analysera séparément les pratiques éducatives positives et négatives. De plus, pour tenir compte à la fois du niveau de similitude ou d'écart entre les pratiques éducatives des mères et celles des pères et de la qualité des pratiques éducatives, nous proposons l'utilisation d'une mesure du co-engagement qui tient compte du cumul (la somme des pratiques des mères et celles des pères) et du niveau de similitude entre les deux parents (différence entre les pratiques des deux parents). Enfin, il sera intéressant de vérifier la présence d'un effet d'interaction entre le cumul des pratiques éducatives et le niveau de différence ou de similitude entre les pratiques éducatives des deux parents (toujours en considérant les pratiques positives et négatives séparément). Ce dernier objectif pourra possiblement nous informer à savoir si une différence entre les pratiques parentales du père et de la mère a un effet modérateur sur

la relation entre l'ensemble des pratiques parentales exercées par les deux parents et les difficultés de comportement de l'enfant.

La pertinence première de ce mémoire de recherche réside dans le fait qu'il y a un manque à combler dans la littérature scientifique sur l'influence du co-engagement des parents envers leur enfant. Nous n'avons pas la prétention de venir combler ce manque, mais espérons une modeste contribution aux connaissances présentes et possiblement susciter des questions qui pourront permettre la poursuite des recherches sur le co-engagement.

TROISIÈME CHAPITRE

LA MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre est consacré à la méthodologie proposée afin d'atteindre les objectifs de l'échantillon de participants et du déroulement de la recherche, à la description des outils utilisés et aux analyses qui seront utilisées.

1. LE DEVIS DE RECHERCHE

La présente étude propose des analyses secondaires sur des données recueillies dans le cadre du projet de recherche de Capuano et de ses collaborateurs (Capuano, Vitaro, Poulin, Verlaan et Vinet, 2010; Poulin, Capuano, Vitaro, Verlaan, Brodeur, Giroux et Gagnon, 2010) qui se nomme « Prévention de la violence et du décrochage scolaire : évaluation de l'impact d'un programme implanté au préscolaire à travers le Québec »¹. Le devis est transversal et utilisera les données du premier temps de mesure du projet de recherche de Capuano *et al.* (2010).

2. DESCRIPTION DE L'ÉCHANTILLON

2.1 Les participants

Trois cohortes d'enfants de maternelle d'une banlieue de Montréal (une par année de 2002 à 2005) réparties dans 40 écoles composent la population de l'échantillon initial de

¹ Ce projet a été rendu possible grâce au financement de la Fondation Lucie et André Chagnon (2003-2005), du Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture (FRSC 2004-2008), de l'Institut de recherche en santé du Canada (IRSC 2002-2007), du Conseil de recherches en sciences humaines (CRSH, 2002-2008), du Conseil québécois de la recherche sociale (CQRS, 2001-2004), du Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MÉLS 2005-2006), du Conseil canadien sur l'apprentissage (CCA, 2005-2006), de la Commission scolaire de Laval (2005-2006) et l'Agence de réseaux locaux de services de santé et de services sociaux de Laval (2005-2006). Ce projet de recherche a été soumis et approuvé par différents comités d'éthique (d'abord par le Comité d'éthique avec des êtres humains de l'UQÀM, puis suite à l'obtention des fonds du FQRSC en 2001 et de ceux des Instituts de recherche en santé du Canada (IRSC) en 2002).

Capuano *et al.* (2010). Pour chaque cohorte, les parents et les enseignants ont été sollicités pour participer à une activité de dépistage des difficultés de comportement des enfants, pour un taux de participation d'environ 87% (N = 3865). La procédure à barrages multiples (Lochman et le Conduct Problems Prevention Research Group, 1995) a été utilisée pour faire le dépistage. Parmi les enfants dépistés, tous les élèves dont le score total de l'outil de dépistage (Poulin *et al.*, 2006) se situait au-dessus du 65^e centile selon l'enseignante et le parent ont été identifiés « à risque ». Comme la présence de difficultés de comportements dépend du contexte social dans lequel il se situe, le critère considéré ici devait être que le parent et l'enseignante perçoivent des difficultés de comportement. Certains enfants ont été exclus à cause de la présence d'un diagnostic particulier soit, une déficience intellectuelle, un trouble envahissant du développement ou un trouble de langage sévère (voir Poulin *et al.*, 2006 pour plus de détails sur la procédure de sélection). Suite à ce dépistage, 18% des enfants ont été identifiés à risque de développer des difficultés de comportement. En tenant compte des ressources disponibles, l'échantillon final a été constitué de 1095 enfants choisis au hasard dont 330 parmi ceux considérés à risque de présenter des difficultés de comportement et de 765 enfants qui ne présentent pas de difficultés de comportement, tous sélectionnés parmi les familles qui ont acceptées de participer au dépistage.

Pour ce mémoire, comme nous désirons étudier l'effet du co-engagement des deux parents, nous n'avons retenu de l'échantillon initial que les familles nucléaires intactes dont les deux parents ont participé au processus d'évaluation. Ainsi, les analyses se feront à partir d'un échantillon de 386 familles, c'est-à-dire 35% de l'échantillon initial de Capuano *et al.* (2010).

Les enfants de l'échantillon (n = 386) sont âgés entre 5 et 7 ans pour une moyenne de 5,42 ans (écart-type de 0,3 ans). Des 386 enfants faisant partie de l'échantillon, 35,5 % sont considérés à risque de présenter des difficultés de comportement. L'échantillon se répartit entre garçons et filles avec des pourcentages respectifs de 61,4 % (n = 237 garçons) et de 38,6 % (n = 149 filles). Le revenu familial moyen se situe entre 50 000\$ et 60 000\$ (59 400\$), ce qui est légèrement au-dessous du revenu moyen des familles biparentales

pour cette région (M = 69 467\$, Institut national de santé publique, 2003). Enfin, pour vérifier si l'échantillon se distingue de la population dont il est issu, nous les avons comparés à l'aide de test-T et de chi-carré sur les facteurs de risque associés aux difficultés de comportement. Les résultats se retrouvent dans le tableau 2 ci-après.

Tableau 2
Données descriptives de l'échantillon.

	Échantillon N= 386	Total N= 1095	Valeur chi-carré	Sig.
Sexe des enfants				
Filles %	38,6%	36,2%	0,59	0,44
Garçon %	61,4%	63,8%		
			Test-T	Sig.
Âge de l'enfant	5,42	5,45	-2,131	,119
Degré de scolarité du père	15,82	14,65	4,159	,000*
Degré de scolarité de la mère	16,12	15,15	3,825	,000*
Âge de la mère à son premier enfant	26,76	26,52	,812	,417
Revenu familial	59 400	51 300	5,111	,000*

p< 0,05*

Les résultats de ces analyses indiquent que l'échantillon de la présente étude diffère de l'échantillon initial pour certaines des variables comparées; seul l'âge de la mère à son premier enfant, l'âge de l'enfant au moment de l'étude et les pourcentages de garçons et de filles sont équivalents entre les deux groupes. Pour le revenu familial et le degré de scolarité des pères et des mères de notre échantillon, ils s'avèrent supérieurs à la population totale. L'échantillon de la présente étude est donc composé de familles qui, généralement, ont des facteurs de risques de moindre importance.

2.2 Déroulement

Les familles de l'échantillon initial du PF ont été invitées à participer à plusieurs évaluations similaires successives. Comme l'analyse est transversale, nous ne retiendrons que les évaluations au premier temps de mesure, soit au début de la maternelle. Les pratiques parentales des pères et des mères ont été évaluées à l'aide de questionnaires que chaque parent a rempli séparément. Les questionnaires leurs ont été acheminés à la maison par leur enfant, puis retournés à l'école dans une enveloppe cachetée. Les difficultés de comportement ont été évaluées par l'enseignante de l'enfant. Des assistants de recherche ont distribué et récupéré les questionnaires des enseignants. Au niveau des données sur la qualité de l'alliance parentale, celles-ci ont été recueillies dans le cadre d'une entrevue téléphonique tenue avec le père et/ou la mère séparément. La section suivante fait la description des outils d'évaluation utilisés.

3. DESCRIPTION DES OUTILS

La section qui suit présente les divers outils ayant été utilisés afin de recueillir les données qui serviront à cette recherche. On y retrouve l'outil de dépistage utilisé dans le cadre de l'évaluation du PF de même que les outils pour la mesure de la variable dépendante, soit les difficultés de comportement chez l'enfant, et des variables indépendantes de co-engagement et de l'alliance parentale (variable contrôle).

3.1 Outil de dépistage des difficultés de comportement

L'outil de dépistage a été élaboré dans le cadre de l'évaluation du PF et comporte 18 énoncés. Pour la version parent, 3 énoncés supplémentaires concernant les comportements prosociaux ont été ajoutés. Le format des réponses comporte 3 choix, soit (0) « jamais ou

pas vrai », (1) « quelques fois ou un peu » et (2) souvent ou très vrai ». Les énoncés portent sur des symptômes s'apparentant à des troubles du DSM-IV (APA, 2003). Il y a des énoncés se rapportant au trouble de l'opposition et de la conduite (4) et d'autres s'apparentant au trouble du déficit de l'attention et d'hyperactivité (6). L'outil comporte également des énoncés sur l'agression verbale et physique (4) et sur l'agression indirecte (4). Sa consistance interne est excellente avec un alpha de Cronbach de 0,93 et de 0,83 pour les versions respectives de l'enseignant et du parent. La corrélation entre l'évaluation de l'enseignante et du parent est de 0,37 (Poulin *et al.*, 2010). Cet outil a servi au dépistage des enfants, mais les données n'ont pas été utilisées dans les analyses (Voir copie de l'outil à l'annexe 1).

3.2 Les difficultés de comportement des enfants

Les difficultés de comportement des enfants ont été évaluées à l'aide du « BEH », une adaptation du *Preschool Behavior Questionnaire* (Tremblay, Vitaro, Gagnon, Piché et Royer, 1992). Les répondants, dans ce cas-ci le père, la mère et l'enseignante, répondent aux 75 énoncés à l'aide d'une échelle de type Likert (échelle allant de jamais (1) à souvent (6) pour indiquer la fréquence de différents comportements présents chez l'enfant. Cet instrument mesure 14 dimensions, mais pour la présente étude nous retiendrons seulement les dimensions se rapportant aux difficultés de comportement de type extériorisées tel qu'énoncées au chapitre un. Donc, quatre dimensions ont été retenues, soit l'agression indirecte (5 énoncés), l'agression physique (10 énoncés), l'opposition (7 énoncés) et l'hyperactivité (13 énoncés). Un score a été créé en calculant la moyenne des 35 énoncés (s'échelonnant de un à six). La consistance interne de ce score est excellente, ($\alpha = 0,97$). (Voir à l'annexe 2 pour une copie du questionnaire).

3.2 Les pratiques parentales

Les pratiques parentales ont été évaluées par un questionnaire comportant 73 questions. L'outil a été élaboré en regroupant diverses échelles provenant de trois instruments que sont : l'*Alabama Parenting Questionnaire* (Shelton, Frick et Wooton, 1996), le *Parenting Practices Inventory* (Lochman et CPPRG, 1995) et le *Parental Acceptance-Rejection Questionnaire* (Rohner, Chaille et Rohner, 1980). Au total, six échelles ont été retenues pour former le questionnaire final. Ainsi, dix énoncés concernent l'engagement des parents, cinq énoncés portent sur la discipline positive, six énoncés portent sur le sentiment d'efficacité lors de l'application de la discipline par les parents, six autres concernent l'inconstance des pratiques éducatives, six se rapportent à l'utilisation de pratiques éducatives hostiles incluant la punition corporelle et enfin neuf se rapportent au rejet affectif. Le répondant fait face à un choix de réponse allant de « pas du tout » (1) à « tout à fait » (5) selon une échelle de type Likert pour indiquer sa réponse. Les scores des énoncés ont été regroupés de façon à former un score moyen pour chaque échelle. La consistance interne des échelles est satisfaisante, variant de 0,60 à 0,79 pour la mère et de 0,62 à 0,82 pour le père. Les corrélations entre les sept échelles varient de 0,08 à 0,57 pour les mères et de 0,05 à 0,65 pour les pères.

De ces six échelles, deux regroupements ont été effectués. Le premier regroupement correspond à la variable des pratiques éducatives positives correspondant à la moyenne des échelles de l'engagement, de la discipline positive et du sentiment d'efficacité. Pour cette variable, plus le score est élevé, plus la pratique est considérée positive. Le second regroupement correspond à la variable des pratiques éducatives négatives et correspond également à la moyenne des échelles des pratiques hostiles, de l'inconstance et du rejet affectif. Ici, plus le score est élevé, plus la pratique est considérée négative. (Voir l'annexe 3 pour une copie du questionnaire).

3.3 Le co-engagement

Afin de répondre aux objectifs spécifiques énoncés ci-haut, quatre variables indépendantes de co-engagement furent créées à partir des variables des pratiques parentales positives et négatives. D'abord, pour tenir compte du cumul des pratiques parentales, la somme des pères et des mères fut calculée pour chaque famille, et ce pour les pratiques positives et pour les pratiques négatives. En second lieu, pour évaluer le niveau de similitude ou d'écart entre les deux parents, la différence (rapportée en scores absolus) entre les pratiques parentales positives et entre celles négatives de la mère et du père d'une même famille a été calculée. Ainsi, un score faible correspond à une similitude élevée, alors qu'au contraire un score élevé signifie un haut niveau de différence entre les parents. Comme elles seront introduites dans les régressions, ces quatre variables ont été centrées. Les corrélations entre ces quatre variables sont de très faibles à faibles ($r = 0,012$ à $r = 0,381$), la relation linéaire entre chacune d'elles n'est pas significative. Enfin, deux variables d'interaction ont été créées, une pour le co-engagement des variables positives (somme x différence) et une autre pour le co-engagement des variables négatives (somme x différence).

3.3 L'alliance parentale

Le *Dyadic Adjustment Scale* (Spanier, 1989) est l'outil qui a servi à mesurer l'alliance parentale selon les deux parents. Il comporte 32 items divisés en quatre dimensions, soit le degré de consensus (13 items), la satisfaction conjugale (10 items), la cohésion entre les conjoints (5 items) et l'expression d'affection (4 items). Pour la majorité des questions, le répondant doit faire un choix entre cinq items selon une échelle de type Likert, soit un degré d'accord ou encore de fréquence. Deux questions sont à choix de réponse « oui-non » et enfin, deux autres utilisent plutôt une échelle Likert à quatre points allant de « à chaque jour » à « jamais ». Nous utiliserons un score global qui correspond à la moyenne des 32 items. Ainsi, plus le score sera haut, plus l'alliance entre les deux parents sera faible. La cohérence interne est d'environ 0,90 selon les différentes études et la

fidélité test-retest de cet instrument est bonne (0,96 après 11 semaines) (Budd et Heilman, 2004).

4. PLAN DES ANALYSES

D'abord, seront faites différentes analyses descriptives incluant les moyennes et écart-types des difficultés de comportement de l'enfant (variable dépendante) et des quatre variables du co-engagement (variables indépendantes). Par la suite, des corrélations seront effectuées entre les différentes variables afin de connaître la covariance entre elles.

Enfin, des régressions hiérarchiques seront utilisées afin de vérifier quelles dimensions du co-engagement sont davantage associées à la présence de difficultés de comportements chez les enfants. Comme le propose Holmbeck (2002), les régressions seront effectuées séparément pour les pratiques positives et pour les pratiques négatives. Trois effets seront vérifiés par chacune de ces régressions (somme, différence et interaction entre la somme et la différence).

RÉSULTATS

Cette présente section met en lumière les résultats obtenus suite aux analyses statistiques annoncées au chapitre précédent et en regard des objectifs énoncés plus tôt.

1. ANALYSE DESCRIPTIVES DES VARIABLES À L'ÉTUDE

Dans un premier temps, des analyses descriptives ont été effectuées. Le tableau 3 présente les scores minimums et maximums ainsi que les moyennes et les écart-types pour les différentes variables à l'étude.

Tableau 3
Scores, moyennes et écart-types des variables à l'étude.

Variabiles	Score min.	Score max.	Moyenne	Écart-Type
DC selon les parents	1,03	4,60	2,29	0,61
DC selon l'enseignante	1,00	5,51	2,15	0,90
Alliance parentale (mère)	0,66	2,75	1,24	0,30
Alliance parentale (père)	0,63	2,72	1,25	0,28
Somme prat. positives (mère)	2,50	4,90	4,11	0,40
Somme prat. positives (père)	2,32	5,00	3,96	0,48
Somme prat. positives (parents)	5,66	9,64	8,06	0,75
Différence prat. positives (parents)	0,00	1,80	0,35	0,34
Somme prat. négatives (mère)	1,09	2,96	1,67	0,31
Somme prat. négatives (père)	1,17	3,39	1,69	0,31
Somme prat. négatives (parents)	2,30	5,50	3,34	0,55
Différence prat. positives (parents)	0,00	1,39	0,21	0,21

Par la suite, afin de connaître les relations qui existent entre les différentes variables, des corrélations ont été effectuées. Le tableau 4 présente les résultats de cette analyse. Le

lien statistique linéaire entre les différentes variables varie de très faible (0,12) à modéré (0,54). On peut d'abord constater que le lien entre les difficultés de comportement rapportées par les enseignants versus celles rapportées par les parents est significatif mais modéré. Ainsi, pour la suite des analyses, nous tiendrons compte de ces deux variables dépendantes. L'alliance parentale rapportée par le père et celle rapportée par la mère sont également significatives et modérément corrélées entre elles (0,51), mais faiblement corrélées avec les difficultés de comportement. Ce résultat signifie que plus l'alliance parentale est faible, plus l'enfant présente des difficultés de comportement. L'alliance parentale du père et de la mère seront toutes deux utilisées comme covariables dans les analyses de régressions. Par la suite on peut observer que la somme des pratiques positives et négatives sont significativement corrélées aux difficultés de comportement dans le sens attendu et que ces liens sont modérés quand les difficultés de comportement sont évaluées par les parents, mais faibles lorsqu'il s'agit de l'enseignante. Pour leur part, la différence entre les pratiques négatives est significativement corrélée avec les difficultés de comportement alors que la différence entre les pratiques positives ne l'est pas. Enfin, les liens sont aussi significatifs mais plutôt faibles (-0,34) entre la somme des pratiques positives et la différence des pratiques positives. Ce résultat indique que plus la somme est élevée, moins la différence est grande. Du côté des pratiques négatives, ce lien est positivement significatif (0,32), ce qui indique à l'inverse que plus la somme est élevée, plus la différence est également élevée. Il importe donc de considérer ces variables comme deux variables bien distinctes et l'intérêt de créer une variable d'interaction entre les deux devient d'autant plus intéressant dans la compréhension des liens entre les variables indépendantes et les difficultés de comportement du jeune.

Tableau 4
Corrélations entre la variable dépendante (difficultés de comportement selon les parents et l'enseignant) et les différentes variables indépendantes à l'étude.

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. DC (parents)	-									
2. DC (enseignant)	0,53**	-								
3. Alliance parentale (M)	0,23**	0,14*	-							
4. Alliance parentale (P)	0,19**	0,11	0,51**	-						
5. Somme PPositive	-0,43**	-0,18**	-0,20**	-0,27**	-					
6. Somme PNégative	0,51**	0,18**	0,26**	0,29**	-0,38**	-				
7. Différence PPositive	0,07	0,01	0,03	0,19**	-0,34**	0,01	-			
8. Différence PNégative	0,23**	0,17**	0,18**	0,14*	-0,23**	0,32**	0,12*	-		
9. Interaction SomPP x Diff	0,01	0,04	-0,02	-0,11	0,12*	-0,02	-0,46**	-0,03	-	
10. Interaction SomPN x Diff	0,11*	0,09	0,07	0,01	-0,09	0,16**	0,07	0,54**	-0,09	-

*p < 0,05; **p < 0,01

9. Interaction somme pratiques positives x différence; 10. Interaction somme pratiques négatives x différence

2. LIENS ENTRE LE CO-ENGAGEMENT ET LES DIFFICULTÉS DE COMPORTEMENT

Tel qu'annoncé précédemment, des régressions hiérarchiques ont été calculées afin de vérifier quelles dimensions du co-engagement sont davantage associées à la présence de difficultés de comportement et si la différence entre les deux parents a un effet modérateur sur la somme de leurs pratiques éducatives. La première analyse présente les régressions calculées avec les pratiques parentales négatives (tableau 5), tandis que la seconde présente celles avec les pratiques positives (tableau 6).

Tableau 5
Influence du co-engagement des pratiques parentales négatives sur les difficultés de comportement des enfants.

	Difficulté de comportement									
	Selon les parents					Selon l'enseignant				
	B	ES	B	t	ΔR^2	B	ES	β	t	ΔR^2
Bloc 1					0,06***					0,03*
Alliance parentale (mère)	0,41	0,16	0,19	2,54*		0,35	0,22	0,12	1,58	
Alliance parentale (père)	0,24	0,17	0,11	1,44		0,32	0,24	0,10	1,35	
Bloc 2					0,27***					0,06**
Somme des PN	0,52	0,08	0,46	6,92***		0,21	0,12	0,14	1,80	
Différence des PN	0,17	0,22	0,06	0,77		0,41	0,35	0,10	1,19	
Somme PN x Diff. PN	0,03	0,21	0,01	0,13		0,14	0,32	0,04	0,44	

*p < 0,05; **p < 0,01

Variable dépendante : difficulté de comportement chez l'enfant.

PN : pratiques négatives

Il est possible de constater, à la lumière de ces résultats, que les deux modèles sont significatifs et ce tant pour les difficultés de comportement rapportées par l'enseignant que par les parents. Toutefois, seule la somme des pratiques négatives explique une partie de la variance des difficultés de comportement selon les parents. Cela signifie que plus la somme des pratiques parentales négatives est élevée, plus les parents considèrent leur enfant en difficulté de comportement. L'écart entre les pratiques parentales des deux parents n'est pas significatif. De plus, l'effet d'interaction entre la somme et la différence n'est pas non plus significatif. Si l'on considère seulement les difficultés de comportement rapportées par l'enseignant, aucune des trois variables présentées ne peut expliquer la variance dans les difficultés de comportement des enfants et ce malgré le fait que le modèle soit positif.

Donc, il existe une corrélation entre les difficultés de comportement de l'enfant rapportées par l'enseignant et les trois variables de pratiques parentales négatives proposées (somme, différence et interaction). Cependant, aucune de ces variables, prises séparément, n'est significativement reliée aux difficultés de comportement de l'enfant, toujours selon l'enseignant.

Pour déterminer si les pratiques parentales positives ont le même effet sur les difficultés de comportement des enfants, le même exercice a été fait avec, cette fois, des régressions entre la somme, la différence et l'interaction entre les deux et les difficultés de comportement, toujours selon les parents et l'enseignant. Le tableau 6 fait état des résultats.

Tableau 6
Influence du co-engagement des pratiques parentales positives sur les difficultés de comportement des enfants.

	Difficulté de comportement									
	Selon les parents					Selon l'enseignant				
	B	ES	β	t	ΔR^2	B	ES	β	t	ΔR^2
Bloc 1					0,05**					0,01
Alliance parentale (mère)	0,42	0,15	0,20	2,74**		0,33	0,22	0,11	1,50	
Alliance parentale (père)	0,17	0,16	0,08	1,04		0,19	0,24	0,06	0,82	
Bloc 2					0,22***					0,05**
Somme des PP	-0,37	0,05	-0,44	-6,99***		-0,23	0,08	-0,20	-2,84**	
Différence des PP	-0,02	0,13	-0,01	-0,14		-0,03	0,19	-0,01	-0,15	
Somme PP x Diff. PP	0,17	0,13	0,08	1,30		0,41	0,20	0,15	2,01*	

*p < 0,05; **p < 0,01

Variable dépendante : difficulté de comportement chez l'enfant.

PP : pratiques positives

Cette fois, il est possible de constater que la somme des pratiques parentales positives explique une portion significative de la variance des difficultés de comportement de l'enfant évaluées selon les parents et selon l'enseignant. Par contre, les analyses indiquent que l'écart entre les pratiques parentales positives du père et de la mère n'a pas d'influence significative sur les difficultés de comportement de l'enfant, quel que soit le répondant. Enfin, lorsque la variable d'interaction entre dans l'équation, c'est-à-dire celle qui tient compte de la somme et de la différence, le lien est significatif uniquement pour les difficultés de comportement selon l'enseignant. Ainsi, la différence agirait à titre de variable modératrice sur le lien entre les difficultés de comportement des enfants à l'école et la somme des pratiques parentales positives utilisées par les parents.

En présence d'un effet d'interaction significatif, tel que proposé par Baron et Kenny (1986), le lien entre la variable indépendante (les difficultés de comportement selon l'enseignant) et la variable dépendante (la somme des pratiques positives) a été analysé séparément en fonction des niveaux de la variable modératrice (la similarité entre les parents), soit des hauts niveaux de différences (1 écart-type au-dessus de la moyenne) versus des bas niveaux de différences (1 écart-type sous la moyenne). Les valeurs de la variable modératrice ont été calculées à partir de l'équation suivante : $y = mx + b$, où y est la variable dépendante, m la constante de la variable indépendante, x la variable indépendante et b la constante. La figure 3 illustre les deux lignes de régression où la ligne rouge représente une grande différence entre les deux parents, alors que la ligne bleue représente une plus grande similitude entre les deux parents (peu de différence).

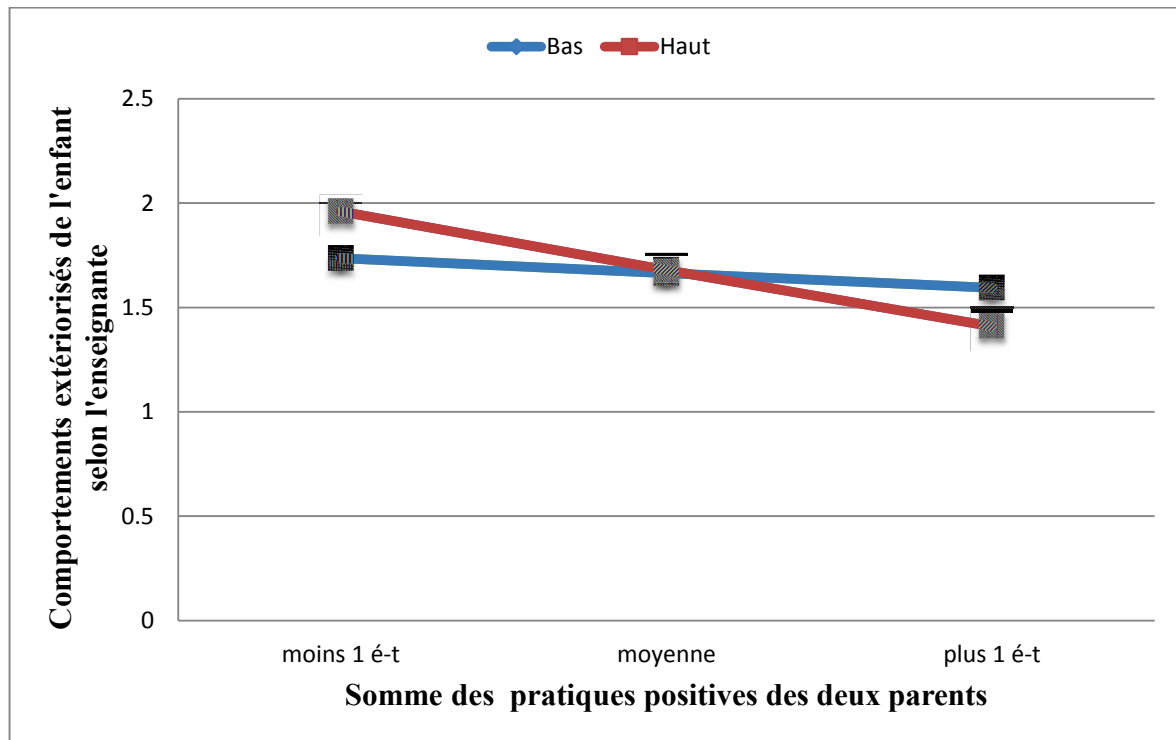


Figure 3 : Ligne de régression entre la somme des pratiques parentales positives et les difficultés de comportement.

Comme l'indique la représentation graphique de la figure 3, on peut observer que pour les parents qui sont similaires (peu de différence entre leurs pratiques parentales), le cumul des pratiques positives n'est pas associé aux difficultés de comportement à l'école. À l'inverse, pour les parents qui présentent beaucoup de différences, la pente est significative et indique que plus la somme des pratiques positives est élevée, moins l'enfant présente de difficultés de comportement ($b = -,368^{**}$).

DISCUSSION

La présente recherche avait pour principal objet l'étude du lien entre le co-engagement et les difficultés de comportement des enfants. Trois objectifs spécifiques étaient visés. D'abord, nous voulions vérifier si le cumul des pratiques parentales des deux parents d'une même famille est associé aux difficultés de comportement de leur enfant (à la maison et à l'école), mais surtout si le niveau de similitude entre les pratiques des deux parents est également associé aux difficultés de l'enfant. Enfin, toujours par rapport aux difficultés de comportement de l'enfant, nous avons voulu vérifier si le niveau de similitude entre les pratiques des deux parents avait un effet modérateur sur le lien entre le cumul des pratiques parentales et les difficultés de l'enfant.

De tels objectifs nous ont permis d'apporter un éclairage supplémentaire par rapport aux données déjà existantes. Étant donné qu'il n'existe pas de mesures standardisées du co-engagement, alors que c'est le cas pour l'alliance parentale par exemple, des variables ont été créées à partir de mesures recueillies sur les pratiques parentales des pères et des mères d'une même famille. Au niveau de la mesure même du co-engagement, nous avons innové pour avoir des variables qui tiennent compte de l'écart entre les pratiques des pères et des mères d'une même famille, mais aussi qui considèrent la qualité des pratiques utilisées. Ainsi, avec la somme des pratiques parentales des pères et des mères, il est possible d'avoir une évaluation de la qualité des pratiques utilisées dans la famille. Avec une variable de différence entre le père et la mère, nous obtenons un indice de l'écart ou de la similitude entre les deux parents. Au niveau méthodologique, ceci a permis de mesurer l'effet d'interaction entre le cumul des pratiques parentales et le niveau de similitude entre les deux parents, ce qu'on ne retrouve pas dans les articles recensés. Aussi, en utilisant des analyses de régression plutôt que l'analyse par groupement utilisée dans certaines études de la recension, nous tenons compte de la qualité des pratiques éducatives de chaque membre du couple parental plutôt qu'une généralisation des pratiques empruntées par les membres issus de chaque groupe.

Pour ce qui est des corrélations faites entre les différentes variables, il est intéressant de noter qu'il y a un lien significatif négatif entre la somme et la différence des pratiques parentales positives. Ce résultat indique que plus les parents utilisent de pratiques positives, plus l'écart entre les deux a tendance à être faible, et donc que les deux parents utilisent des pratiques positives similaires. Ce résultat concorde avec ceux de la recension où Deal *et al.* (1989) ont également observé qu'un cumul de pratiques parentales positives élevées est lié à plus de similitude (différence faible) dans les pratiques positives du père et de la mère.

Pour ce qui est de la relation entre la somme et la différence entre les pratiques négatives, on observe un résultat significatif inverse: un cumul de pratiques parentales négatives est associé à une différence élevée entre les pratiques parentales des pères et des mères. Ainsi, plus il y a de pratiques négatives dans la famille, plus la différence est marquée entre les deux parents. Donc, si la différence est importante, nous pouvons supposer qu'un des deux parents utilise de façon importante des pratiques parentales négatives alors que l'autre parent en utiliserait très peu. Il est possible de soulever l'hypothèse que cette différence élevée entre les deux parents serait due au fait qu'en présence de pratiques très négatives, l'autre parent compenserait en adoptant très peu de pratiques négatives. Cela rappelle également une certaine époque où la tradition voulait que les rôles du père et de la mère étaient très différents avec un père très sévère et autoritaire, alors que la mère était beaucoup moins présente au niveau de la discipline. Cependant, les résultats de la présente étude ne permettent pas de distinguer lequel du père ou de la mère utilise davantage de pratiques négatives puisque la variable de différence fut créée sans tenir compte du sexe du parent. Ce résultat est plutôt en contradiction avec ceux présentés dans les études de Meteyer et Perry-Jenkins (2009) et Pereira *et al.* (2009) comme quoi, la similarité entre les parents n'est pas liée avec la qualité des pratiques parentales empruntées par les parents. La méthodologie employée par ces deux auteurs, soit l'analyse par groupement versus l'analyse par corrélations et régressions, peut expliquer en partie cette différence de résultats.

Pour ce qui est des analyses de régression, nous avons tenté de vérifier laquelle des deux composantes du co-engagement, le cumul ou la similitude, était davantage associée à la présence de difficultés de comportement chez l'enfant. D'abord, nos résultats suggèrent que le cumul des pratiques parentales négatives de même que le cumul des pratiques positives contribuent à expliquer les difficultés de comportement des enfants. Ceci rejoint les résultats émis dans certaines études antérieures (Meteyer et Perry-Jenkins, 2009; Pereira *et al.*, 2009) ainsi que les études portant sur les pratiques parentales des mères et des pères séparément (Besnard *et al.*, 2009; Rothbaum et Weisz, 1994; Burbach, Fox et Nicholson, 2004). Ainsi, plus l'enfant est en contact avec des pratiques positives, moins il a de chance de présenter des difficultés de comportements autant à la maison qu'à l'école, alors que plus il est en contact avec des pratiques parentales négatives, plus il a de chance d'en présenter.

Par ailleurs, les analyses ne rapportent pas de lien prédictif entre le niveau de similitude des pratiques parentales prises isolément, que ce soit pour les pratiques négatives ou positives, et les difficultés de comportement de l'enfant, quel que soit le répondant. Donc, ce n'est pas la différence ou la similitude entre les parents en soi qui explique la variance dans les difficultés de comportement des enfants.

Enfin, en ce qui concerne le 3^e objectif, plus précisément, la vérification de l'effet modérateur du niveau de similitude entre les deux parents sur le lien entre le cumul de leurs pratiques parentales et le niveau de difficultés de comportement de l'enfant, seul le modèle avec les pratiques positives s'avère significatif. Ainsi, la différence entre les pratiques positives du père et de la mère agirait comme variable modératrice sur le lien entre le cumul des pratiques parentales positives et les difficultés de comportement de l'enfant. Ce résultat n'est vrai qu'avec la mesure des difficultés de comportement selon l'enseignant. Ce résultat indique que lorsque les pratiques parentales sont similaires, les pratiques positives ne sont pas associées à un plus faible taux de difficultés de comportement des enfants, alors que lorsque l'écart entre le père et la mère est élevé, plus les pratiques des parents sont positives, moins l'enfant présente des difficultés de comportement. Donc, si ce n'est qu'en

présence d'un grand écart entre les pratiques positives que la somme prédit moins de difficultés chez l'enfant, cela indique qu'un des deux parents utilise beaucoup de pratiques positives alors que l'autre peu. Si l'écart est faible, cela indique que le père et la mère ont des pratiques parentales similaires moyennes. Ainsi, l'intensité des pratiques positives d'un des deux parents prédit davantage un plus faible taux de difficultés de comportement de l'enfant à l'école que le niveau de similitude. Nous pouvons supposer que pour qu'un enfant soit influencé positivement dans son quotidien à l'école, il doit être en contact avec une certaine intensité de pratiques positives à son égard, qu'elle provienne de son père ou de sa mère.

À l'opposé, avec les pratiques parentales négatives, le niveau de similitude entre les deux parents n'a pas d'effet modérateur sur le lien entre le cumul de leurs pratiques parentales et le niveau de difficultés de comportement de l'enfant. Ce résultat laisse à penser que l'utilisation de pratiques négatives comme de l'hostilité verbale ou le rejet de l'enfant, des pratiques punitives inadéquates ou une relation parent-enfant coercitive est associée à un plus grand niveau de difficultés de comportement de l'enfant, que ces pratiques négatives soient dispensées moyennement par les deux parents ou plus intensivement par un seul des deux.

Comme limite, mentionnons que malgré un échantillon de bonne importance en nombre, l'échantillon de parents de cette étude présente moins de facteurs de risque que dans la population en générale. Il faudrait donc rester prudent quant à la généralisation des résultats à des familles plus vulnérables ou qui présentent déjà de nombreux facteurs de risque. Il serait donc intéressant de reproduire les analyses avec une population de parents présentant davantage de facteurs de risque afin de valider si les résultats obtenus suivent cette même tendance. Une seconde limite concerne l'utilisation des questionnaires qui furent à l'origine conçus et validés auprès des mères. Comme mentionné plus tôt dans ce mémoire, nous nous souvenons qu'à une certaine époque les recherches ciblaient les pratiques parentales des mères. Il est noté dans la littérature par certains auteurs que le choix des dimensions et la sensibilité des outils utilisés à l'origine par les mères ne

permettraient pas toujours de rendre compte des spécificités propres aux pères (Dubeau, Turcotte et Coutu, 1999; Paquette, 2004). L'utilisation de ces questionnaires pourrait ne pas rendre efficacement la réalité des pères. (Youngblade, Parke, & Belsky, 1993). Il est donc possible de se questionner sur la validité de ces mesures (*Ibid*).

Dans la poursuite des recherches en lien avec le co-engagement et les difficultés de comportement des enfants, il serait aussi intéressant de vérifier si les résultats observés sont les mêmes autant pour les garçons que pour les filles et vérifier à l'aide de devis longitudinaux si l'impact du co-engagement se maintient à plus long terme.

CONCLUSION

La préoccupation de certains chercheurs sur la place du père dans la famille coïncide avec l'intérêt des pères de s'impliquer dans la vie de leur enfant, de même qu'avec les valeurs sociétales contemporaines (Breton *et al.*, 2009). L'étude de la coparentalité est dans cette même lignée, puisqu'elle vise à comprendre l'effet combiné des pratiques parentales utilisées à la fois par le père et la mère dans la gestion des comportements des enfants. Un exercice de conceptualisation a d'abord été fait afin de bien cerner le phénomène à l'étude. Il a alors été possible de discerner deux concepts à travers celui de la coparentalité. Dans un premier temps, l'alliance parentale représente la qualité de la relation entre les deux parents lors de l'exercice de leurs rôles parentaux. En second lieu le co-engagement vise plutôt l'étude des pratiques parentales utilisées à la fois par le père et la mère dans l'éducation et la gestion des comportements de leur enfant. C'est sur cette dernière approche que s'est penchée la présente étude.

D'abord, il est important de noter une fois de plus que peu d'études portent sur le co-engagement. La recension des écrits a permis de constater que dans la littérature scientifique, le terme « coparenting » est davantage associé à l'alliance parentale. Néanmoins, une première recension plus globale, faite pour le dépôt du projet préalable à ce mémoire et dont les résumés d'articles se trouvent en annexe du présent document, nous a amené à constater que l'alliance parentale influence les pratiques parentales qui à leurs tours influencent le comportement de l'enfant. Ainsi, bien qu'elle ne soit pas l'objet principal de l'étude, l'alliance parentale a servi comme covariable dans le cadre de cette recherche.

Des régressions statistiques nous ont permis de connaître quelle variable du co-engagement était davantage associée aux difficultés comportementales des enfants. Ainsi, il s'avère que le co-engagement n'agit pas de la même manière lorsqu'il concerne les pratiques parentales négatives et positives. En effet, si d'une part la somme des pratiques parentales négatives et positives expliquent toutes deux une variation dans les difficultés de

comportement des enfants, seul l'écart entre les pratiques parentales positives des parents s'avère une variable modératrice de la relation entre la somme des pratiques parentales positives et les difficultés de comportement des enfants.

Ces résultats peuvent contribuer à enrichir la pratique des intervenants qui œuvrent auprès des parents de jeunes enfants. De tels résultats et davantage de recherches sur le co-engagement parental peuvent venir enrichir les programmes d'éducation parentale afin de bien orienter les pères et les mères qui participent conjointement à ce genre de formation. Il peut être intéressant de guider les parents sur le fait qu'une intensité dans les pratiques parentales positives à l'égard de leur enfant, données par le père ou la mère, peut prédire d'avantage une diminution des difficultés de comportement à l'école que si les deux parents utilisent des pratiques parentales positives similaires, mais à une moindre intensité. Ce genre d'information peut également être utile pour les intervenants scolaires, qui régulièrement doivent conseiller ou apporter un soutien aux parents qui sont aux prises avec de jeunes enfants qui réagissent négativement à l'école et qui sont à risque de développer des difficultés de comportement plus importants.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- American Psychiatric Association (2014). *Manuel diagnostique et statistique des troubles mentaux* (5^e éd.). Washington, DC : APA (1^{re} éd. 1952).
- Baron, R.M. et Kenny, D.A. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research : Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology* 51(6), 1173-1182.
- Besnard, T. (2008). *Les pratiques parentales des pères et des mères et les difficultés de comportement des garçons et des filles d'âge préscolaire : Différences, similitudes et effets d'intervention*. Thèse de doctorat en éducation, Université de Sherbrooke, Québec.
- Besnard, T., Verlaan, P., Capuano, F., Poulin, F. et Vitaro, F. (2009). Les pratiques parentales des pères et des mères et les difficultés de comportement des enfants au préscolaire: différences et similitudes. *Revue de Psychoéducation* 38(1), 42-72.
- Bloch, D.A. et Rambo, A. (1995). Les débuts de la thérapie familiale : thèmes et personnes. In M. Elkaïm (dir.), *Panorama des thérapies familiales* (p. 23-52). Paris : Édition du Seuil.
- Bourçois, V. (1997). Modalités de présence du père et développement social de l'enfant d'âge préscolaire. *Enfance*, 3, 389-399.
- Breton, S., Puentes-Neuman, G. et Paquette, D. (2009). La formation parentale au masculin pour l'inclusion des pères dans les programmes d'intervention précoce. *Revue des sciences de l'éducation*, 35(1), 191-209.
- Budd, K.S. et Heilman, N. (2004). Review of the Diadic Adjustment Scale. *Mental Measurements Yearbook*, 11, 1-6
- Burbach, A.D., Fox, R.A. et Nacholson, B.C. (2004). Challenging behaviors in young children : The father's role. *The Journal of Genetic Psychology*, 165(2), 169-183.
- Cowen, P.A., Powell, D. et Cowan, C.P. (1998). Parenting Interventions : A Family Systems Perspective. In W. Damon (dir.), *Handbook of child psychology* (5^e éd.) : Volume four : *Child Psychology in Practice* (p. 3-72). États-Unis : John Wiley et Sons, Inc.
- Capuano, F., Vitaro, F., Verlaan, P. et Vinet, I. (2010). Le programme de prévention Fluppy : Historique, contenu et diffusion au Québec. *Revue de Psychoéducation*, 39(1), 1-26.

- Deal, J. E., Halverson, C. F. et Wampler, K. S. (1989). Parental agreement on child-rearing orientations: Relations to parental, marital, family, and child characteristics. *Child Development*, 60(5), 1025-1034.
- Deslauriers, J-M., Gaudet, J. et Bizot, D. (2009). Le rôle du père, de la Nouvelle-France au Québec de demain. In D. Dubeau, A. Devault et G. Forget (dir.), *La Paternité au XXI^e siècle* (p. 15-38). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Dubeau, D., Devault, A. et Forget, G. (dir.) (2009). *La Paternité au XXI^e siècle*. Québec : les Presses de l'Université Laval.
- Dubeau, D., Turcotte, G. et Coutu S. (1999). « L'intégration des pères dans les pratiques d'intervention auprès des jeunes enfants et de leur famille », *Revue canadienne de psycho-éducation*, 28(2), 265-279.
- Feinberg, M. E. (2002). Coparenting and the transition to parenthood: A framework for prevention. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 5(3), 173-195.
- Frosch, C. A. et Mangelsdorf, S. C. (2001). Marital behavior, parenting behavior, and multiple reports of preschoolers' behavior problems: Mediation or moderation? *Developmental Psychology*, 37(4), 502-519.
- Gagnon, C., Boisjoli, R., Gendreau, P.L. et Vitaro, F. (2006). Le trouble oppositionnel avec provocation et le trouble des conduites. In L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école : Prévention, évaluation et intervention* (p. 103-140). Québec : Gaëtan Morin Éditeur.
- Gagnon, M-N. et Paquette, D. (2009). La coparentalité dans le système familial. In D. Dubeau, A. Devault et G. Forget (dir.), *La Paternité au XXI^e siècle* (p. 123-146). Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Gagnon, C. et Vitaro, F. (2008). La prévention du trouble des conduites, avec centration sur les comportements violents. In F. Vitaro et C. Gagnon (dir.), *Prévention des problèmes d'adaptation chez les enfants et les adolescents. Tome 2 : Les problèmes externalisés* (p. 231-290). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Gouvernement du Québec (2008). L'engagement des pères : Le rapport 2007-2008 sur la situation et les besoins des familles et des enfants. Québec : Conseil de la famille et de l'enfance.
- Gouvernement du Québec (2008). *Statistiques de l'éducation : Enseignement primaire, secondaire, collégial et universitaire*. Québec : Ministère de l'Éducation des Loisirs et du Sport, Secteur de l'information, des communications et de l'administration.

- Gouvernement du Québec (2007). *L'organisation des services éducatifs aux élèves à risque et aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (EHDAA)*. Québec : Ministère de l'éducation des Loisirs et du Sport.
- Holmbeck, G.N. (2002). Post-hoc probing of significant moderational and mediational effects in studies of pediatric population. *Journal of Pediatric Psychology*, 27(1), 87-96.
- Institut national de santé publique (2003). *Programme national de santé publique. Plan d'action ministériel de santé publique 2004-2007*. Québec : Document Institut national de santé publique.
- Jia, R. et Schoppe-Sullivan, S. (2011). Relations between coparenting and father involvement in families with preschool-age children. *Developmental Psychology*, 47(1), 106-118.
- Kjøbli, J. et Hagen, K. A. (2009). A mediation model of interparental collaboration, parenting practices, and child externalizing behavior in a clinical sample. *Family Relations*, 58(3), 275-288.
- Kwon, K-A. et Elicker, J.G. (2012). The role of mothers' and fathers' parental control and coparenting in toddlers' compliance. *Early Education and Development*, 23(5), 748-765.
- Kwon, KK-A., Jeon H-J. et Elicker, J. (2013). Links among coparenting quality, parental gentle guidance, and toddlers' social emotional competencies: Testing direct, mediational, and moderational models. *Journal of Family Studies*, 19(1), 19-34.
- Lindsey, E.W. et Mize, J. (2001). Interparental agreement, parent-child responsiveness, and children's peer competence. *Family Relations*, 50, 348-354
- Lochman, J.E. et le Conduct Problems Prevention Research Group CPPRG (1995). Screening of child behaviour problems for preventive programs at school entry. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63, 459-559.
- Massé, L. et Pronovost, J. (2006). L'évaluation psychosociale, la tenue de dossiers et la rédaction de rapports. In L. Massé, N. Desbiens et C. Lanaris (dir.), *Les troubles du comportement à l'école : Prévention, évaluation et intervention* (p. 103-140). Québec : Gaëtan Morin Éditeur.
- Maccoby, E. E. (1992). The role of parents in the socialization of children: An historical overview. *Developmental Psychology*, 28(6), 1006-1017.

- Meteyer, K. B. et Perry-Jenkins, M. (2009). Dyadic parenting and children's externalizing symptoms. *Family Relations*, 58(3), 289-302.
- Morizot, J. et Tremblay, R. (2002). Une typologie de l'adaptation comportementale de l'enfant basée sur l'évaluation des parents. *Revue de Psychoéducation et d'Orientation*, 31(2), 261-289.
- Morrill, M. I., Hines, D. A., Mahmood, S. et Córdova, J. V. (2010). Pathways between marriage and parenting for wives and husbands: The role of coparenting. *Family Process*, 49(1), 59-73.
- O'Leary, S. G. et Vidair, H. B. (2005). Marital adjustment, child-rearing disagreements, and overreactive parenting: Predicting child behavior problems. *Journal of Family Psychology*, 19(2), 208-216.
- Paquette, D., (2004). La relation père-enfant et l'ouverture au monde. *Enfance*, 56(2), 205-225.
- Pereira, A., Canavarro, C., Cardoso, M. et Mendonça, D. (2009). Patterns of parental rearing styles and child behaviour problems among portuguese school-aged children. *Journal of Child & Family Studies*, 18(4), 454-464.
- Poulin, F., Capuano, F., Vitaro, F., Verlaan, P., Brodeur, M., Giroux, J. et Gagnon, C. (2010). Prévenir les difficultés à l'école primaire en maximisant les apprentissages scolaires et sociaux en début de scolarisation. *Revue de psychoéducation* 39(1), 61-84.
- Ricaud-Droisy, H. et Zaouche-Gaudron, C. (2003). Interpersonal conflict resolution strategies in children : A father-child co-construction. *European Journal of Psychology of Education*, XVIII, 157-169.
- Rohner, E. C., Chaille, C. et Rohner, R. P. (1980). Perceived parental acceptance-rejection and the development of children's locus of control. *Journal of Psychology*, 104, 83-89.
- Rothbaum, F. et Weisz, J. R. (1994). Parental caregiving and child externalizing behavior in nonclinical samples: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 116(1), 55-74.
- Spanier, G.B. (1989). *Dyadic Adjustment Scale DAS*. North Tonawanda, NY: Multi-Health System, Inc.
- Shelton, K. K., Frick, P. J. et Wooton, J. (1996). Assessment of parenting practices in families elementary school-age children. *Journal of Clinical Child Psychology*, 3, 317-329.

- Teubert, D. et Pinquart, M. (2010). The association between coparenting and child adjustment: A meta-analysis. *Parenting: Science and Practice*, 10(4), 286-307.
- Tremblay, R. E., Vitaro, F. Gagnon, C., Piché, C. et Royer, N. (1992). A prosocial scale for the Preschool Behavior Questionnaire : Concurrent and predictive correlates. *International Journal of Behavioral Development*, 15, 227-245.
- Van Egeren, L. A. et Hawkins, D. P. (2004). Coming to terms with coparenting: Implications of definition and measurement. *Journal of Adult Development*, 11(3), 165-178.
- Winsler, A., Madigan, A. L. et Aquilino, S. A. (2005). Correspondence between maternal and paternal parenting styles in early childhood. *Early Childhood Research Quarterly*, 20(1), 1-12.
- Youngblade, L. M., Park, K. A. et Belsky, J. (1993). Measurement of young children's close friendship : A comparison of 2 independent assessment systems and their associations with attachment security. *International Journal of Behavioral Development*, 16, 563-587.

ANNEXE 1
COPIE DE L'OUTIL DE DÉPISTAGE

Les énoncés qui suivent se rapportent au comportement possible d'un enfant durant la classe. Nous aimerions vous poser quelques questions sur la manière dont _____ s'est senti ou a agi durant les deux dernières semaines.

Selon vos connaissances de l'élève, indiquez-nous ce qui, selon vous, décrit le mieux les comportements de cet enfant. Même si cela peut paraître difficile, il est important de répondre à tous les énoncés. Si le comportement ne s'est jamais manifesté ou vous êtes incapable d'évaluer ce comportement, répondez *jamais ou pas vrai*.

Au cours des deux dernières semaines, combien de fois diriez-vous que _____	Jamais ou pas vrai	Quelques fois ou un peu vrai	Souvent ou très vrai
1. ... s'est bagarré (e)?	0	1	2
2. ... a fait peur aux autres afin d'obtenir ce qu'il/elle voulait?	0	1	2
3. ... a été incapable de se concentrer, ne pouvait maintenir son attention pour une longue période?	0	1	2
4. ... a eu de la difficulté à attendre son tour dans un jeu?	0	1	2
5. ... lorsqu'il/elle était fâché (e) contre quelqu'un, est devenu (e) ami (e) avec quelqu'un d'autre pour se venger?	0	1	2
6. ... a remué sans cesse?	0	1	2
7. ... lorsqu'il/elle était fâché (e) contre quelqu'un, a essayé d'entraîner d'autres à détester cette personne?	0	1	2
8. ... n'a pu rester en place, a été agité (e) ou hyperactif (ive)?	0	1	2
9. ... lorsque quelqu'un lui a fait mal accidentellement (par exemple en le/la bousculant), il/elle s'est fâché (e) et a commencé une bagarre (une chicane)?...	0	1	2
10. ... a endommagé ou a brisé des choses qui appartenaient aux autres?	0	1	2
11. ... a été facilement distrait (e), a eu de la difficulté à poursuivre une activité quelconque?	0	1	2
12. ... lorsqu'on le/la contredisait, a réagi de façon agressive?	0	1	2
13. ... a dit des mensonges ou a triché?	0	1	2
14. ... lorsqu'il/elle était fâché (e) contre quelqu'un, a dit de vilaines choses dans le dos de cette personne?	0	1	2
15. ... a frappé, mordu, donné des coups de pied à d'autres enfants?	0	1	2
16. ... a été impulsif (ive), a agi sans réfléchir?	0	1	2
17. ... a attaqué physiquement les autres?	0	1	2
18. ... a été rebelle ou a refusé d'obéir?	0	1	2

Inspiré de E3NQ, Printemps - été 2002, enfants 60 mois.
Protest 1, Projet d'évaluation Fluppy, 28/07/02

À propos du comportement de votre enfant...

Nous aimerions vous poser quelques questions sur la manière dont il/elle s'est senti ou a agi au cours des deux dernières semaines.

En encerclant le chiffre correspondant aux réponses suivantes...

0= jamais

1= Quelques fois

3= Souvent

Indiquez-nous ce qui, selon vous, décrit le mieux les comportements de votre enfant.

Au cours des deux dernières semaines, à quelle fréquence diriez-vous que votre enfant :	Jamais	Quelques fois	Souvent
1. ... a dit des mensonges ou a triché?	0	1	2
2. ... lorsque quelqu'un lui a fait mal accidentellement (par exemple en le/la bousculant), il/elle s'est fâché (e) et a commencé une bagarre (une chicane)?	0	1	2
3. ... a offert d'aider à nettoyer un gâchis fait par quelqu'un d'autre?	0	1	2
4. ... a eu de la difficulté à attendre son tour dans un jeu?	0	1	2
5. ... lorsqu'il/elle était fâché (e) contre quelqu'un, est devenu (e) ami (e) avec quelqu'un d'autre pour se venger?	0	1	2
6. ... n'a pu rester en place, a été agité (e) ou hyperactif (ive)?	0	1	2
7. ... lorsqu'il/elle était fâché (e) contre quelqu'un, a essayé d'entraîner d'autres à détester cette personne?	0	1	2
8. ... s'est bagarré (e)?	0	1	2
9. ... a consolé un enfant (ami, frère ou sœur) qui pleurait ou était bouleversé?	0	1	2
10. ... a endommagé ou a brisé des choses qui appartenaient aux autres?	0	1	2
11. ... a été facilement distrait (e), a eu de la difficulté à poursuivre une activité quelconque?	0	1	2
12. ... lorsqu'on le/la contredisait, a réagi de façon agressive?	0	1	2
13. ... lorsqu'il/elle était fâché (e) contre quelqu'un, a dit de vilaines choses dans le dos de cette personne?	0	1	2
14. ... a remué sans cesse?	0	1	2

Inspiré de E/NQ, Printemps - été 2002, enfants 60 mois.
Prises 1, Projet d'évaluation Fluppy, 28/07/02

15. ... a frappé, mordu, donné des coups de pied à d'autres enfants?	0	1	2
16. ... a été impulsif (ive), a agi sans réfléchir?	0	1	2
17. ... a essayé aider quelqu'un qui s'était blessé?	0	1	2
18. ... a été rebelle ou a refusé d'obéir?	0	1	2
19. ... a été incapable de se concentrer, ne pouvait maintenir son attention pour une longue période?	0	1	2
20. ... a attaqué physiquement les autres?	0	1	2
21. ... a fait peur aux autres afin d'obtenir ce qu'il/elle voulait?	0	1	2

Inspiré de E/NC, Printemps – été 2002, enfants 60 mois.
 Périm 1, Projet d'évaluation Fluppy, 28/07/02

ANNEXE 2
COPIE DU QUESTIONNAIRE BEH

**Document retiré pour respect du
droit d'auteur**

**Document retiré pour respect du
droit d'auteur**

**Document retiré pour respect du
droit d'auteur**

**Document retiré pour respect du
droit d'auteur**

ANNEXE 3
COPIE DU QUESTIONNAIRE SUR LES PRATIQUES ÉDUCATIVES

SECTION 4 : LES PRATIQUES ÉDUCATIVES

Cette quatrième section concerne vos pratiques éducatives à l'égard de votre enfant. En cochant la case correspondant aux réponses suivantes, indiquez-nous ce qui, selon vous, décrit le mieux votre situation.

	Pas du tout	Un peu	Passablement	Grandement	Tout à fait
1. Vous avez des conversations amicales avec votre enfant.	1	2	3	4	5
2. Vous renoncez à tenter d'obtenir de votre enfant qu'il fasse quelque chose, s'il ne le fait pas lorsque vous lui demandez.	1	2	3	4	5
3. Vous récompensez votre enfant ou vous lui donnez quelque chose de spécial quand il/elle vous obéit ou se comporte bien.	1	2	3	4	5
4. Vous voulez que votre enfant participe à des activités de loisirs organisées (ex : sports, arts, cours, etc.) afin qu'il/elle puisse y rencontrer d'autres enfants de son âge	1	2	3	4	5
5. Après avoir décidé d'une punition, vous la modifiez lorsque votre enfant s'explique, argumente ou s'excuse.	1	2	3	4	5
6. Vous emmenez votre enfant dans des endroits publics (ex : parc, piscine, centre de loisirs, etc.) où il/elle peut rencontrer des enfants de son âge.	1	2	3	4	5
7. Vous aidez votre enfant à faire ses tâches scolaires.	1	2	3	4	5
8. Vous avez l'impression que c'est plus compliqué que ça n'en vaut la peine d'obtenir de votre enfant qu'il fasse ce que vous voulez.	1	2	3	4	5

9.	Vous complimentez votre enfant quand il/elle fait quelque chose de bien.	1	2	3	4	5
10.	Vous demandez à votre enfant quels sont ses projets pour la journée à venir.	1	2	3	4	5
11.	Vous avez choisi le service de garde que votre enfant fréquente parce qu'il s'agit d'un endroit où il/elle peut se faire de bons amis.	1	2	3	4	5
12.	Vous décidez de ne pas punir votre enfant même s'il a enfreint une de vos règles.	1	2	3	4	5
13.	Vous parlez avec votre enfant de ses amis.	1	2	3	4	5
14.	Vous avez choisi le quartier où vous habitez parce que votre enfant peut s'y faire de bons amis.	1	2	3	4	5
15.	Votre enfant esquivé les conséquences de ses actes.	1	2	3	4	5
16.	Votre enfant participe à la planification des activités de votre famille.	1	2	3	4	5
17.	Vous ridiculisez/vous, vous moquez de votre enfant.	1	2	3	4	5
18.	Votre enfant réussit à contourner les règles que vous avez établies.	1	2	3	4	5

	Pas du tout	Un peu	Passablement	Grandement	Tout à fait
19. Vous assistez aux différentes rencontres qui ont lieu à l'école de votre enfant.	1	2	3	4	5
20. Vous savez <u>où</u> est votre enfant lorsqu'il/elle joue avec un(e) (ou des) ami(e,s) à un endroit autre que chez vous.	1	2	3	4	5
21. Vous dites à votre enfant que vous appréciez qu'il/elle donne un coup de main à la maison.	1	2	3	4	5
22. Vous avez de la difficulté à maîtriser votre enfant.	1	2	3	4	5
23. Vous êtes irrité par votre enfant.	1	2	3	4	5
24. Lorsque vous punissez votre enfant, la punition est efficace.	1	2	3	4	5
25. Vous dites à votre enfant qu'il/elle vous tombe sur les nerfs.	1	2	3	4	5
26. Vous donnez une claque à votre enfant quand il/elle fait quelque chose de mal.	1	2	3	4	5
27. Lorsque votre enfant joue avec un ami à la maison, vous gardez un œil sur eux, mais vous ne vous impliquez pas directement dans leur jeu.	1	2	3	4	5
28. Vous humiliez votre enfant devant ses amis quand il/elle fait des bêtises.	1	2	3	4	5
29. Votre enfant vous obéit lorsque vous lui demandez de faire quelque chose.	1	2	3	4	5
30. Vous <u>savez ce que fait</u> votre enfant lorsqu'il/elle joue avec un(e) (ou des) ami(e,s) à un endroit autre que chez vous.	1	2	3	4	5

31	Vous trouvez que les autres enfants font mieux que le vôtre.	1	2	3	4	5
32.	Vous vous demandez si vous aimez vraiment votre enfant.	1	2	3	4	5
33.	Les punitions que vous infligez à votre enfant font en sorte qu'il se comporte mieux.	1	2	3	4	5
34.	Vous <u>savez avec qui</u> est votre enfant lorsqu'il/elle joue avec un(e) (ou des) ami(e,s) à un endroit autre que chez vous.	1	2	3	4	5
35.	Vous criez après votre enfant quand vous êtes fâché.	1	2	3	4	5
36.	Vous contactez d'autres parents pour organiser des activités dans le but que votre enfant puisse jouer avec des jeunes de son âge.	1	2	3	4	5
37	Vous dites à votre enfant que vous avez honte quand il/elle se comporte mal.	1	2	3	4	5
38.	Si vous jugez qu'un camarade de jeu exerce une mauvaise influence sur votre enfant, vous allez interdire à votre enfant de jouer avec ce camarade.	1	2	3	4	5
39.	Votre enfant est un fardeau pour vous.	1	2	3	4	5
40.	Vous interdisez à votre enfant de jouer à certains jeux avec ses amis(es).	1	2	3	4	5

	Pas du tout	Un peu	Passablement	Grandement	Tout à fait
41. Votre enfant vous obéit lorsque vous lui demandez d'arrêter de faire quelque chose.	1	2	3	4	5
42. Si des jeux impliquant votre enfant et ses amis (es) suscitent des disputes, vous y mettez fin.	1	2	3	4	5
43. Vous avez l'air de ne pas aimer votre enfant.	1	2	3	4	5
44. Vous montrez à votre enfant comment s'y prendre pour se faire de nouveaux amis.	1	2	3	4	5
45. Votre enfant accepte les punitions que vous lui imposez.	1	2	3	4	5
46. Vous n'éprouvez pas de sympathie quand votre enfant a des problèmes.	1	2	3	4	5
47. À chaque année, vous organisez une fête lors de l'anniversaire de votre enfant pour qu'il puisse y inviter ses camarades.	1	2	3	4	5
48. Vous faites sentir votre enfant honteux (se) ou coupable quand il/elle se conduit mal.	1	2	3	4	5
49. Vous montrez à votre enfant comment résoudre un conflit avec un ami.	1	2	3	4	5
50. Vous retirez un privilège ou une somme d'argent à votre enfant pour le/la punir.	1	2	3	4	5

51. Vous communiquez avec d'autres parents ou avec la gardienne pour vous informer sur la façon dont votre enfant se comporte avec ses camarades.	1	2	3	4	5
52. Vous envoyez votre enfant dans sa chambre pour le/la punir.	1	2	3	4	5
53. Vous frappez votre enfant avec une ceinture, une baguette ou un autre objet lorsqu'il/elle a fait quelque chose de mal.	1	2	3	4	5
54. Quand votre enfant est méchant, vous lui faites sentir que vous ne l'aimez plus.	1	2	3	4	5
55. Vous vous adressez à votre enfant en criant ou en hurlant lorsqu'il/elle a fait quelque chose de mal.	1	2	3	4	5
56. Vous suggérez à votre enfant d'amener un ami à la maison.	1	2	3	4	5
57. Vous expliquez calmement à votre enfant en quoi il/elle a tort, lorsqu'il/elle se comporte mal.	1	2	3	4	5
58. Lorsque votre enfant joue avec un ami à la maison, vous les laissez régler leurs propres difficultés.	1	2	3	4	5
59. Vous donnez à votre enfant des corvées supplémentaires pour le/la punir.	1	2	3	4	5
60. Vous laissez voir à votre enfant qu'il n'est pas désiré.	1	2	3	4	5
61. Vous demandez à votre enfant de vous parler de ses camarades de classe ou du service de garde.	1	2	3	4	5
62. Vous utilisez le retrait (s'asseoir ou être debout dans le coin) pour punir votre enfant.	1	2	3	4	5

	Pas du tout	Un peu	Passablement	Grandement	Tout à fait
	1	2	3	4	5
63. Vous donnez à votre enfant des tâches ménagères supplémentaires pour le punir.					
64. Lorsque votre enfant joue avec un ami à la maison, vous les aidez à commencer à jouer, puis vous vous retirez.	1	2	3	4	5
65. Vous vous plaignez au sujet de votre enfant.	1	2	3	4	5
66. Vous ignorez votre enfant lorsqu'il/elle se comporte mal.	1	2	3	4	5
67. Vous le dites à votre enfant lorsqu'il ou elle fait quelque chose de bien.	1	2	3	4	5
68. Vous donnez un coup de main dans le cadre de certaines des activités de votre enfant.	1	2	3	4	5
69. Vous jouez ou avez d'autres activités agréables avec votre enfant.	1	2	3	4	5
70. Vous demandez à votre enfant de vous parler de sa journée à l'école.	1	2	3	4	5
71. Vous reconduisez votre enfant à une activité spéciale.	1	2	3	4	5
72. Vous félicitez votre enfant lorsqu'il ou elle se comporte bien.	1	2	3	4	5
73. Vous serrez votre enfant dans vos bras ou vous l'embrassez lorsqu'il ou elle a fait quelque chose de bien.	1	2	3	4	5